

Francisca Geny Lustosa
Rita Vieira de Figueredo

INCLUSÃO, O OLHAR QUE ENSINA!

a construção de práticas pedagógicas
de atenção às diferenças



Inclusão, o olhar que ensina!

a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças

**Presidente da República**

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Milton Ribeiro

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC****Reitor**

Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-Reitor

Prof. José Glauco Lobo Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Almir Bittencourt da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira

**IMPrensa UNIVERSITÁRIA****Diretor**

Joaquim Melo de Albuquerque

CONSELHO EDITORIAL**Presidente**

Joaquim Melo de Albuquerque

Conselheiros*

Prof. Claudio de Albuquerque Marques

Prof. Antônio Gomes de Souza Filho

Prof. Rogério Teixeira Masih

Prof. Augusto Teixeira de Albuquerque

Prof.^a Maria Elias Soares

Francisco Jonatan Soares

Prof. Luiz Gonzaga de França Lopes

Prof. Rodrigo Maggioni

Prof. Armênio Aguiar dos Santos

Prof. Márcio Viana Ramos

Prof. André Bezerra dos Santos

Prof. Fabiano André Narciso Fernandes

Prof.^a Ana Fátima Carvalho Fernandes

Prof.^a Renata Bessa Pontes

Prof. Alexandre Holanda Sampaio

Prof. Alek Sandro Dutra

Prof. José Carlos Lázaro da Silva Filho

Prof. William Paiva Marques Júnior

Prof. Irapuan Peixoto Lima Filho

Prof. Cássio Adriano Braz de Aquino

Prof. José Carlos Siqueira de Souza

Prof. Osmar Gonçalves dos Reis Filho

* membros responsáveis pela seleção das obras de acordo com o Edital n.º 13/2019.

Francisca Geny Lustosa
Rita Vieira de Figueredo

Inclusão, o olhar que ensina!

a construção de práticas pedagógicas de
atenção às diferenças



Fortaleza
2021

Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças

Copyright © 2021 by Francisca Geny Lustosa, Rita Vieira de Figueiredo

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Yvantelmack Dantas

Normalização bibliográfica

Luciane Silva das Selvas

Programação visual

Sandro Vasconcellos / Thiago Nogueira

Diagramação

Frank Bezerra

Capa

Heron Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Luciane Silva das Selvas CRB 3/1022

L972i Lustosa, Francisca Geny.

Inclusão, o olhar que ensina! [livro eletrônico] : a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças / Francisca Geny Lustosa e Rita Vieira de Figueiredo. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

1.506 Kb : il. ; PDF (Estudos da Pós-Graduação)

ISBN: 978-65-88492-69-7

1. Educação inclusiva. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação. I. Figueiredo, Rita Vieira de. II. Lustosa, Francisca Geny. III. Título.

Apoio Financeiro

O livro é resultado de um projeto de pesquisa financiado pela CAPES por meio do projeto PROESP. Nosso projeto foi um dos dez selecionados pelo Programa de Apoio à Educação Especial, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (PROESP/CAPES/MEC). O financiamento incluiu bolsas de mestrado e doutorado, aquisição de materiais para o desenvolvimento da pesquisa, dentre outros itens financiados. Além do financiamento para a pesquisa, as autoras deste livro contaram com bolsas Capes (bolsa de doutorado) e CNPq (bolsa de produtividade em pesquisa).

A publicação deste livro foi possível graças ao edital publicado no âmbito do Programa de Auxílio à Publicação de Livros da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Edital 13/2019) – Publicação eletrônica e impressa da Universidade Federal do Ceará.

Dedicatória

*Às crianças, aos jovens e aos adultos com deficiência,
por suas lutas históricas e conquistas em prol de uma
sociedade melhor, inclusiva e equânime.*

*Às professoras e aos professores que acolhem
todos os seus estudantes e assumem o
paradigma inclusivo como ética pedagógica e humana.*

*Às educadoras, gestores e demais profissionais da Escola
Municipal Isabel Ferreira, da Rede Municipal de Fortaleza,
que protagonizaram conosco o trabalho cotidiano de investi-
gação que resultou neste livro. Agradecemos por aceitarem a
proposta, que tantas inquietações e “desestabilizações” produ-
ziram em nossas vidas pessoais e profissionais. Agradecemos
pela disponibilidade ao “novo” e à mudança.*

A vocês, nosso respeito, admiração e sincera gratidão.

Multiverso Olhar

*Composição de Marcelo Kaczan
Música integra o CD Da Flor, o amor*

*Olhe para cá
Vire-se pra Terra
Estamos precisando de coragem
Estamos precisando de você!*

*Olho para o mar
Olho pro horizonte sem fim
É ver que o próprio tempo vai passando
Sem nem saber o dia final*

*Vire-se para Terra
Pra todas as pessoas aqui
Que sonham com um mundo mais perfeito
Que vivem suas vidas pra lutar*

*Olho para o céu
Olho pras estrelas do céu
Entender que fazer parte do universo
É esperar que, noutro dia, tudo vai mudar
Agora não me peça não,
Pra insistir sozinho.*

SUMÁRIO

Prefácio	11
Situando a pesquisa que deu origem à obra	13
PALAVRAS INICIAIS	20
APROXIMAÇÕES, ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA	30
Abordagem do estudo: conceitos e características da pesquisa-ação colaborativa	31
O desenho metodológico e a constituição da pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em nosso estudo	41
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APARATOS LEGAIS E CONHECIMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DE REFERÊNCIA	61
Aparatos legais e dispositivos jurídico-normativos	61
O cenário contemporâneo e a problemática da inclusão nos espaços escolares	71
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ORGANIZAÇÃO E PRINCÍPIOS NO COTIDIANO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA	75
Organização e princípios do trabalho pedagógico no cotidiano da escola e da sala de aula	75

Condicionantes organizacionais e de estrutura política que limitam uma educação de qualidade e a mudança no contexto educacional	82
--	----

DIMENSÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	90
Planejamento das atividades de aprendizagem: gênese da aula	90
Variedade dos métodos de ensino: arquitetura da aula	98
Atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes: episteme de caminhos iguais e singularidades diferentes	114
Trabalho com centros de interesse e iniciativa dos estudantes	133
Gestão da sala de aula: “orquestramento” da prática pedagógica	137
Interação entre os estudantes e entre eles e as professoras	150
Avaliação: a culminância do processo	160

CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	178
-------------------	-----

APÊNDICES	198
-----------------	-----

Apêndice A	198
------------------	-----

Apêndice B	202
------------------	-----

AS AUTORAS.....	206
-----------------	-----

PREFÁCIO

O Brasil reitera os princípios da inclusão escolar quando publica no ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao decidir por uma escola onde todas as crianças e os jovens cidadãos brasileiros sejam acolhidos, independentemente de suas características. Uma escola que valoriza a diferença.

Mas a criação de tal escola não ocorre sem mudanças profundas nas práticas dos educadores da escola, sejam eles gestores ou professores. Com efeito, fazia-se necessário passar de uma escola onde a norma era a rainha para uma escola que pode ser qualificada de caleidoscópica, por apresentar tantas variações. E, claro, que não existe uma resposta pronta para a construção dessa nova escola, para fazer essa nova virada. Assim, está se tornando cada vez mais óbvio para mim que cada escola é a responsável pelo desenvolvimento de suas práticas, não existe um modelo único que sirva para todas as escolas. Concordo aqui com a visão de Ainscow (2005)¹ segundo a qual o desenvolvimento de práticas inclusivas no meio escolar se apoia sobre processos de aprendizagem social que influenciam a ação dos atores implicados e a reflexão que sustenta essa ação.

Foi nessa direção que os atores de uma escola pública cearense, do município de Fortaleza, embarcaram há alguns anos, ao se unirem a uma equipe de pesquisadores do meio universitário da Universidade

¹ AINS-COW, M. Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, v. 6, p. 109-124, 2005.

Federal de Ceará para a realização de uma pesquisa colaborativa que se inscrevia em uma perspectiva de formação continuada.

Esta obra apresenta o modelo de acompanhamento das professoras envolvidas no contexto desta pesquisa colaborativa. As professoras Francisca Geny Lustosa e Rita Vieira de Figueredo apresentam-nos de forma clara e detalhada o modelo de acompanhamento sócioconstrutivista concebido, bem como as transformações que foram verificadas nas práticas dos professores ao longo da pesquisa.

De fato, mudanças significativas foram observadas, particularmente nas áreas de apoio aos estudantes, nas estratégias didáticas utilizadas pelas professoras e na gestão de sala de aula em um contexto inclusivo. Esta rica obra é um testemunho que mostra claramente o valor de criar um contexto de cooperação entre professores para desenvolver práticas verdadeiramente inclusivas. A leitura desse livro deveria inspirar, pelo menos espero, muitas escolas a seguir esse caminho promissor. Mudança envolve questionamento. Também envolve correr riscos. A cooperação entre pares pode contribuir para esta finalidade, criando um clima favorável ao apoio mútuo que é seguro e propício à criação dessa nova escola. Este livro testemunha essa realidade.

Para terminar, devo insistir que é difícil imaginar a criação de tal clima de cooperação sem o apoio de gestores que devem, juntamente com os professores, construir as condições favoráveis para essa realização. Agradeço às autoras deste livro o convite para escrever este prefácio. Este trabalho é muito rico e deve inspirar muitos de seus leitores.

Québec, 23 de março de 2021

Jean-Robert Poulin, Ph. D. (Orthopédagogie)

Professeur-titulaire (à la retraite)

da Université du Québec à Chicoutimi

SITUANDO A PESQUISA QUE DEU ORIGEM À OBRA

Inclusão: *o olhar que ensina!* Nessa obra, sistematizamos as reflexões advindas da tese de doutorado de nossa autoria, defendida em março de 2009, sob a orientação da professora da Universidade Federal do Ceará, Rita Vieira de Figueredo, realizada por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, implementada no decurso de 3 anos, junto a um grupo de professoras de uma escola pública municipal de Fortaleza.

Na tese investigamos *práticas pedagógicas de atenção às diferenças na perspectiva da escola inclusiva* sob ponto de vista teórico e prático, pautando-nos na possibilidade de referendar o atendimento às demandas contemporâneas da Inclusão Escolar, paradigma posto à educação na história do tempo presente e, ainda, grande desafio à docência no Brasil, em particular.

A metodologia adotada pautou-se na ação e reflexão da própria prática docente e em uma iniciativa de formação das professoras participantes dessa experiência, que aqui relatamos e analisamos como exitosa. Tal metodologia incluía ações de formação, e um acompanhamento colaborativo que denominamos de “socioconstrutivista”.

Aliamos na metodologia a adaptação ou elaboração de uma escala de referência da construção didática para a organização do ensino que, ao mesmo tempo, poderia prestar-se como instrumento de referência para avaliação do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas realizadas pelas professoras participantes da pesquisa. Tais recursos se apresentaram como importantes instrumentos de desenvolvimento profissional dos participantes do estudo, incluídas as pesquisadoras.

A pesquisa de doutorado procedida na ocasião, em todo o seu arcabouço de ações, trouxe como impactos a internalização dos princípios de uma escola inclusiva, na socialização de valores ético-pedagógicos, contra práticas discriminatórias, ao mesmo tempo em que possibilitou uma (re)organização do trabalho realizado pelas docentes que conosco protagonizaram essa ação.

A pesquisa empreendida conduziu a importantes inquietações-provoações: como formar os professores para práticas pedagógicas de atenção à diferença de todos os estudantes? Como formar professores que atuassem na perspectiva da inclusão? Como construir situações educativas inclusivas no contexto da sala de aula e da escola?

Inicialmente, podemos afirmar que foi notória a mudança nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras, em especial, daquelas que participaram do acompanhamento colaborativo aqui relatado, com destaque maior, para as docentes que mais engajadas se fizeram nas ações da pesquisa. É basicamente essa vivência que compartilhamos neste livro para aprendermos mais da experiência e da produção de saberes que coproduzimos.

É importante destacar também que as ações incentivadas por essa pesquisa materializaram-se, inclusive, no projeto político-pedagógico da escola, no qual essa intenção ainda não se fazia presente antes do desenvolvimento deste estudo. Assim foi possível expressar nossa concepção político-ideológico de orientação e organização do trabalho pedagógico, sempre engajado.

Ressaltamos que a efetivação de uma gestão compartilhada (binômio gestão-professor) e suas ações de valorização das relações de grupo, estabelecimento de momentos de estudo, partilha e socialização de saberes pelos seus profissionais, entre outras iniciativas de desenvolvimento institucional, repercutiram diretamente na prática pedagógica das professoras e apresentaram-se, portanto, como fonte de apoio à ação docente. Importante é o papel da gestão para uma escola inclusiva (SILVEIRA, 2009).

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 à organização e gestão da escola foram imprescindíveis à melhoria dessa instituição educativa e, portanto, tiveram repercussão direta nas práticas pedagógicas ali implementadas.

O estudo mostrou, ainda, que a abordagem da aprendizagem colaborativa se apresentou como elemento relevante ao desenvolvimento da prática pedagógica destinada a estudantes com deficiência ou outras dificuldades manifestas no processo de aprendizagem ou de interação com os colegas. Essa perspectiva possibilita a construção de aprendizagens na partilha de saberes entre pares, importante recurso para os estudantes e especialmente para aqueles que apresentam uma deficiência por se apresentar como forma de apoio diante de suas necessidades, produzindo maior interação e autonomia social e intelectual.

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 seus grupos de classe.

No tocante ao acompanhamento socioconstrutivista (FIGUEIREDO; POULIN e GOMES, 2010) 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, consubstanciam-se na melhoria das ações de planejamento e na

gestão da classe, proposição de atividades de maior interação entre os estudantes e favorecimento de atividade de atenção aos seus estilos e ritmos de aprendizagem.

As professoras apresentavam, por ocasião do início da proposta de investigação, dificuldades para realizar um planejamento que contivesse situações didáticas de forma a contemplar os aspectos acima citados, 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 necessidades específicas dos estudantes (formas de apoio, materiais, recursos e mediação pedagógica).

Outra constatação 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 por uma ação interventiva e de acompanhamento direto.

Especificamente quanto às práticas avaliativas, a pesquisa sublinha o fato de que muitas foram às dificuldades apresentadas pelas docentes, localizadas nesse eixo-didático em particular. É importante destacar que 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 na dimensão didático-avaliativa também, necessitando ser compreendida articulada com o planejamento e com as práticas de ensino propriamente ditas.

Observamos que, quando ocorreu uma (re)organização institucional da escola em virtude da realização de um planejamento coletivo, organizado por ano escolar, com a designação de uma das professoras como mobilizadora e dinamizadora daquele momento (coordenadora de planejamento), entre outras iniciativas que fomentavam a colaboração entre elas, processaram-se melhorias na realização das propostas de ensino.

É preciso sublinhar também a repercussão que tiveram no ato pedagógico outros investimentos feitos, com destaque: melhoria do acervo da biblioteca, utilização de recursos pedagógicos e materiais de

apoio às aulas, consulta a documentos oficiais ou diretrizes curriculares (incluindo o Plano de Curso da Escola, Projeto Político Pedagógico revisado ou atualizado), 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.

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 estudantes. Prova desse argumento foi o fato de encontrarmos professoras que, em meio a esse contexto socio-político-educacional, buscaram melhorias 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 às necessidades dos estudantes cria um contexto favorável para melhor ensiná-los, não deixando de atentar também para a necessidade de seus professores quanto à realização de suas ações docentes. 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 estudantes e professores.

Defendemos que a escola avança bastante quando passa a privilegiar a perspectiva de acesso às crianças com deficiência e, assim, passa a se organizar em suas possibilidades de atendimento às necessidades da infância e do processo de aprendizagem escolar, com atenção explícita à inclusão.

Quanto às práticas pedagógicas de atendimento às singularidades na sala de aula, orientadas pelo princípio de atenção à diferença, noção fundamental na educação inclusiva, a pesquisa confirmou a necessidade de investimentos em mudanças nos tipos de práticas pedagógicas até então desenvolvidas na escola. Assinalamos que essas mudanças se faziam urgentes notadamente quanto à dimensão da gestão da classe pelas professoras, na proposição de atividades diversificadas e de metodologias capazes de incluir todos os estudantes na realização das atividades pedagógicas, com um ensino voltado para a promoção de aulas mais criativas e significativas para os estudantes e seus centros de interesse valorizando suas potencialidades.

Mudanças nesses aspectos potencializaram o trabalho pedagógico tornando-o mais capaz de atender às necessidades e especificidades de ritmos, estilos de aprendizagem e evolução conceitual dos estudantes. Particularmente, a perspectiva de atenção a tais elementos na organização das práticas pedagógicas remove barreiras didáticas e promove acessibilidade ao currículo escolar, sendo, a um só tempo, via e recurso de melhor efetivação da inclusão de todas as crianças na escola comum, particularmente daquelas com deficiências.

Enfim, podemos acentuar que, como desdobramento dos estudos e das ações de pesquisa-formação realizadas, ocorreu a socialização entre os atores da escola de novas concepções sobre sujeitos perfiladas ao modelo social de compreensão da deficiência, que, no mínimo, abalaram noções arraigadas no preconceito, em estereótipos ou em interpretações pautadas em presunção de *déficits* e incapacidades.

Temos no princípio da inclusão a possibilidade da conquista de uma escola para todos e todas, concretizada por meio da instauração de cultura, políticas e práticas pedagógicas nesse sentido. É com essa compreensão que nos mobilizamos e investigamos as possibilidades de organização da prática pedagógica num contexto de inclusão.

Defendemos 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.

Booth e Ainscow (2011) 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 constituem a possibilidade de se fazer um ambiente educativo democrático e de qualidade para todos.

No processo de mudanças para uma escola de atenção às diferenças e, portanto, para 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 estudantes.

Em suma, feitas essas considerações breves e iniciais, passamos a fazer um “convite” à leitura desse livro, nos capítulos e seções que se seguem.

PALAVRAS INICIAIS

[...] a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...] (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Nas últimas décadas, tornaram-se notórios os debates em torno da defesa dos direitos sociais e educacionais das chamadas *minorias, grupos excluídos* ou *marginalizados*, que estatisticamente, em escala mundial, representam o maior segmento da população, compondo um diagnóstico de produção de *exclusão social*. Tal realidade, por sua vez, justifica a emergência de mobilizações referendadas nos discursos, políticas e práticas que intencionam a *inclusão social* desses sujeitos ou grupos com a incorporação dessa temática nos discursos e organizações dos sistemas educacionais. Com base em tais aspectos, ganha destaque na história da educação mundial a perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com Mantoan (2020, p. 82):

[...] o entendimento da inclusão, tendo como fundamento a diferença em si, nos põe diante de nós mesmos, essa é uma condição privilegiada para nos fazer colocar em xeque princípios e práticas que orientem nossas ações dentro e fora das escolas. Nossos valores passam a ser questionados e a oportunidade de renová-los pode vir daí.

No que concerne ao cenário da Educação Inclusiva, interessamo-nos pelo recorte relacionado à Educação Especial e à defesa dos direitos sociais e educacionais dos sujeitos público-alvo,² notadamente, quanto à garantia de acesso e permanência nas escolas comuns dos sistemas de ensino, circunstância, do ponto de vista histórico, bastante recente.

Faz-se relevante, portanto, perseguir as filiações teóricas e os argumentos de defesa atuais da inclusão – paradigma³ contemporâneo – uma vez que a educação das pessoas público-alvo da educação especial no sistema comum de ensino foi sempre um apêndice nos sistemas de ensino: sua trajetória e o conjunto de iniciativas sociais, políticas e legais que a compõe constitui-se com base numa histórica segregação.

Apenas mais recentemente, datada de forma mais consubstanciada nas últimas três décadas (a partir de 1990), é que se avança no movimento de inclusão e em suas premissas de defesa dos sujeitos, seus direitos sociais e educacionais, com o avanço de legislações e dos discursos de constituição de uma sociedade democrática.

Esse paradigma mundial e seus princípios (éticos, legais, jurídico-normativos e pedagógicos) reverberaram em diversas produções da área e podem ser concebidos em uma perspectiva global, ou seja, balizados por um conjunto de conhecimentos, saberes, valores, comportamentos e modelos sócio-culturais-educacionais, apesar do resguardo às singularidades em função de realidades históricas, sociais e culturais diferenciadas dos sujeitos e contextos.

Temos assim, como assento, a defesa da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns do sistema de

² Aqueles com deficiências (intelectual, auditiva, visual, física), autismo/TEA e altas habilidades/superdotação. Considerados também como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Doravante, nesse texto, nos referiremos apenas a “pessoas ou estudantes com deficiência” para esse conjunto de sujeitos.

³ Kuhn define como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” [...] “paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica”. KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1998. p. 13-30.

ensino, garantida em diversas legislações, internacionais e nacionais, compondo discursos jurídico-normativos⁴ e sociais que enunciam a garantia do acesso e da permanência escolar, como: Declaração de Salamanca, em 1994; Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 (Decreto de nº 3.956/01 que promulga a referida Convenção no Brasil); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, realizada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, em Montreal, Quebec, Canadá, em junho de 2000; Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPCD), ocorrida em Nova York, em 2007 (Decreto nº 186/08 e promulgada pelo nº 6. 949); Declaração de Madri, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002, dentre outros tratados e conferências mundiais; e, no Brasil, a CF/88, seguidamente, a LDB 9395/96 e suas emendas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1994), Lei de LIBRAS nº 10.436 (2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),⁵ Lei Berenice Piana nº 12.764 (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), além de Decretos, Resoluções, Portarias e Notas Técnicas.

A inclusão das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/TEA, altas habilidades e superdotação⁶ ou outras

⁴ Para aprofundamento quanto aos diplomas normativos indicamos ler artigo intitulado “Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial”, de autoria de Francisca Geny Lustosa e Rebeca Gadelha Ferreira, no qual se apresenta uma compilação cronológica dos principais diplomas normativos, notadamente, da Declaração de Salamanca, em 1994, até os dias atuais, que têm a Educação Inclusiva como escopo primordial do compromisso legislativo com a estruturação da Educação Para Todos Publicado na Revista Teoria Jurídica Contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFRJ. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 21 jan. 2021.

⁵ Em 2020 foi publicado o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 – o qual Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 mar. 2021. Esse decreto representa um retrocesso nas conquistas das pessoas público-alvo da educação especial sob vários aspectos, mas em especial no tocante à inclusão escolar, uma vez que permite o retorno das classes especiais dentre outros equívocos.

⁶ Doravante, nesse texto, indicaremos apenas “pessoas com deficiência” para nos referir aos sujeitos público-alvo da educação especial.

dificuldades significativas na escola, do ponto de vista da prática educacional a elas destinada, tal qual se apresenta, ainda, é um processo, não consolidado como concepções, práticas de interação e no atendimento aos direitos dos sujeitos.

Cabe ressaltar a importância dos documentos e convenções internacionais, anteriores à legislação brasileira, inclusive, é importante salientar o pioneirismo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 quanto à garantia de acesso e permanência escolar comum dos estudantes público-alvo da educação especial, além da adoção de novas construções conceituais sobre a deficiência e de postulados e obrigações convencionadas aos governos para a elaboração de políticas públicas e organização dos sistemas escolares, com via ao favorecimento da educação inclusiva.

Em termos de documentos legais, assinalamos o art. 24, que trata da educação, o qual consideramos ápice de uma evolução histórica dentro da perspectiva inclusiva e de suas bases. Esse documento jurídico-normativo encerra, a nosso ver, uma culminância das ideias defendidas por esse paradigma em uma *origem da compreensão da Educação Inclusiva com ênfase no âmbito dos direitos humanos*. Todavia, ainda temos desafios à efetivação das obrigações convencionadas neste dispositivo e seus desdobramentos de atendimento pela sociedade e seus equipamentos.

Conforme estabelecido pela literatura (ARANHA, 2004; MENDES, 2010; BAPTISTA, *et al.*, 2018; SOUSA, 2020; NUERNBERG, 2020), a história da Educação Especial se organizou em três grandes paradigmas: o da *institucionalização*, dos *serviços* e dos *suportes*. Parece-nos importante atualizar essa história, pois a literatura só apresenta sua trajetória até o paradigma dos suportes (início dos anos de 1990), ao que percebemos não mais dar conta de designar ou caracterizar o período histórico que estamos vivenciando contemporaneamente.

Cabe ponderar que a divisão histórica, sob estes paradigmas, é movida pelas formas e configurações dos sistemas de ensino, que reciprocamente, perfilam modelos de atendimentos, concepções, saberes, serviços e práticas. Assim, o paradigma da inclusão em educação e suas

práticas requerem, ainda, serem incorporados pelo contexto educacional como sendo inegociável a sua defesa.

É fato que a história foi nomeando pessoas alvo de concepções e tratamentos desiguais como diferentes que estiveram à deriva das instituições dominantes e das relações de poder. A deficiência e suas institucionalidades também se configuraram em um campo de disputas ideológicas, conflitos e tensões.

Nesse movimento é importante ressaltar o deslocamento ocorrido do modelo biomédico (MARTINS, 2015; NUERNBERG, 2020) de compreensão da deficiência para o modelo social (MELLO; NUERNBERG, 2012; MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2013; NUERNBERG, 2020) e suas repercussões positivas referenciadas nos direitos humanos. É importante ressaltar que a educação inaugura uma nova perspectiva quando focaliza a aprendizagem para o acesso que o sujeito tem a ela e não para a deficiência como impedimento para tal apropriação. Assim, não é a deficiência que impede que o sujeito aprenda, mas as barreiras que se interpõem a esse processo.

Em nossa compreensão, também é preciso atualizar-se uma movimentação discursiva que defendemos, a qual trata a questão da *diferença como uma marca do humano*. Todas as pessoas em essência são diferentes, ao mesmo tempo se assemelham por características diversas tais como necessidade de pertencimento, de afeto, dentre outras.

Nesta perspectiva não se pode caracterizar pessoas. Uma pessoa não é diferente de outra porque apresenta uma deficiência, ela é diferente simplesmente pelo fato de existir, logo a exclusão escolar não pode se respaldar na existência da deficiência como um atributo nem no mito da homogeneidade, porque ela não existe. O que gera a exclusão não é a deficiência, mas a desigualdade provocada por sistemas sociais assentados na exploração humana e na produtividade como valor maior, princípios que reverberam dentro da escola provocando a alienação de uma importante parcela dos estudantes que são alijados da apropriação dos conteúdos escolares por serem excluídos da aprendizagem dentro da escola (FIGUEIREDO, 2010). Neste caso, não é a diferença que marca a exclusão, mesmo porque somos todos diferentes.

Machado (2020) dialoga com Burbules analisando a *gramática da diferença* apresentada pelo autor para compreender os debates envolvendo a diferença. Conforme Machado, muitos sentidos são atribuídos a este conceito e alguns não condizem com a educação inclusiva. Um desses sentidos é a *diferença* entendida como *diversidade* ou *diferença entre*. Este sentido reduz a diferença a uma identidade fixa e imutável. Assim também, dá à escola a legitimidade para manter práticas classificatórias e excludentes. O outro sentido atribuído é um extremo oposto e entende a natureza *multiplicativa* da diferença, pois elimina a possibilidade de classificar indivíduos e de dar-lhes identidades imutáveis por ser definida como um *dever* (MACHADO, 2020, p. 19-20).

Para Burbules (2003) a *diferença entre* parte de discussões categóricas da diversidade e com isso busca identificar quando a diferença é uma possibilidade ou um problema, todavia a *diferença entre* revela um panorama incompleto da diferença.

Diante disso, para aprofundar a discussão deste conceito, Burbules (2003) trata de outros sentidos da diferença: a *diferença além* (questiona as categorias, vai além no modo de pensar o “outro”); a *diferença no interior* (contrapõe-se a identidade fixada, cada pessoa é única rompendo com os limites delineados em um grupo que se define por uma característica qualquer) e a *diferença contra* (se refere aos grupos que buscam se diferenciar ou questionar as normas e crenças dominantes). Esses três sentidos, segundo Machado, permitem “a educação inclusiva se apoiar para se impor como inovação educacional” (MACHADO, 2020, p. 27).

Segundo Mantoan diversos problemas são perfilados para que a inclusão escolar aconteça, mas estes podem ser superados com “um ensino vivo, que tem sentido, força, que não vem embalado e selado nos livros e apostilas” (MANTOAN, 2020, p. 84). Para ilustrar suas afirmações, Mantoan dialoga com Deleuze ao versar sobre o professor, o estudante e como estes se relacionam com a inclusão. “O professor ao se sentir tocado pelo que ensina, pelo que trata em suas aulas, imprime intensidade no que comunica aos estudantes” (MANTOAN, 2020, p. 84).

No que diz respeito à inclusão escolar, outro aspecto a destacar é que quase três décadas se passaram desde a Convenção de Salamanca (1990), marco pioneiro da perspectiva inclusiva. Hoje, ressaltamos a importância do avanço nas políticas públicas e de diplomas normativos que reforçam ou ampliam o paradigma inclusivo e de atenção às diferenças no cenário social e educacional.

Considerando o atual cenário de avanço nas políticas inclusivas, no Brasil em específico, temos ciência dos desafios, ainda existentes, quanto à transformação da escola e da sala de aula em um espaço de acolhimento, socialização e aprendizagens, seja para aqueles que foram historicamente excluídos por apresentarem deficiências ou outras dificuldades, seja para os que não apresentam deficiência, mas que estão, em grande proporção, igualmente enfrentando barreiras em suas aprendizagens e participação efetiva no espaço escolar.

Quanto à formação de professores para a docência na Educação Básica, temos nas legislações vigentes (LDB, 1996, Art. 59; DECRETO Nº 8.752, 2016, Art 3º inciso VI; RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2002; RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006; RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2015; PNE 2014-2024, meta 15), diretrizes e expectativas de que os professores sejam formados para atuarem com a inclusão de todos os estudantes nas classes comuns do ensino. É previsto que os graduandos, a partir dos saberes constituídos em seus cursos de formação inicial, sejam capazes de reunir condições pedagógicas de atuação, compreendendo e tomando as diferenças, características e condições específicas de cada sujeito como valor pedagógico favorecedor de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2009; POULIN; FIGUEIREDO, 2016; FIGUEIREDO; POULIN, 2018; MANTOAN, 2005; 2015; 2017; LUSTOSA, 2009).

Nesse sentido, delineamos também a necessidade de aprofundarmos conhecimento acerca das situações educativas ou inclusivas que desejamos ver realizar-se: o que significa de fato a inclusão na prática cotidiana da escola? Como construir uma escola inclusiva de qualidade para todos os estudantes que nela estão? O que precisa ser transformado na escola para a realização de tal intento? O que nela existe de excludente ou de includente? Como experimentar formas

de produção docentes a fim de favorecer a aprendizagem e a educação dos estudantes historicamente excluídos do acesso e da permanência na escola?

O estudo por nós realizado e apresentado neste livro pode colaborar com a discussão de algumas questões que se evidenciam quanto à educação inclusiva, seus desafios e necessidades para a construção de uma escola que pode organizar-se para favorecer a aprendizagem de seus estudantes em um contexto de respeito à diferença, à diversidade cultural e socioeducativa dos sujeitos.

Algumas pesquisas (MITTLER, 2003; LUSTOSA, 2002, 2009; 2019; 2020; BOOTH; AINSCOW, 2011; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2020; FIGUEIREDO; POULIN, 2020) evidenciam que a realidade da escola, no que tange à presença dos estudantes com deficiência no sistema comum, exige reflexões e transformações urgentes sobre o cotidiano da escola, suas práticas pedagógicas e ações que compreendem a gestão da sala de aula e a eliminação de barreiras às aprendizagens, sejam atitudinais ou didáticas. Esses obstáculos se traduzem na forma que as escolas e seus profissionais enfrentam as consequências da exclusão.

Nesse sentido, compreendemos que a instauração do paradigma da inclusão precisa ser acompanhada em todas as suas manifestações, como contribuição ímpar à transformação da escola em espaço de acolhimento, socialização e aprendizagens, seja para aqueles historicamente dela excluídos por apresentarem deficiências, seja para os demais estudantes, 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 estudantes com deficiência e outras dificuldades apresentam-se como desafios para a escola e seus profissionais, que precisam transformar suas práticas para melhor atender aos seus estudantes. Em muitas situações os professores apontam suas dúvidas e reclamam da fragilidade de suas formações pedagógicas para a demanda da nova realidade que se configura nos espaços escolares.

Assim, se faz necessário que as mudanças no contexto da escola se materializem na superação das barreiras⁷ que existem e, ainda, impedem a escola de atender a todos os estudantes, impedindo ou dificultando a inclusão daqueles com deficiência no espaço da sala de aula comum.

Quanto à prática pedagógica chamamos a atenção para duas principais barreiras que exigem atenção: i. nas atitudes e formas de compreender as diferenças; e, ii. nas práticas pedagógicas, propriamente ditas, ou seja, quanto às *barreiras didáticas* – tipologia criada por nós para designar essa barreira específica à prática pedagógica, ainda não nomeada pela literatura da área, de forma a ampliar a taxonomia das barreiras já existentes.

Os dados oriundos da investigação por nós realizada são tratados ao longo do texto, em duas dimensões interligadas, que orientam a reflexão procedida acerca das práticas pedagógicas:

Eixo das práticas pedagógicas de organização e gestão da classe visando à aprendizagem no contexto das diferenças – *quais os procedimentos e as estratégias pedagógicas capazes de facilitar a inclusão de estudantes com deficiência no sistema comum de ensino? Quais tipos de mudanças são necessárias efetuar na classe 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 e desenvolvimento profissional e pessoal dos professores – *quais ações, estratégias e atitudes podem*

⁷ Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo. 2. Acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral. 3. Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar). 4. Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais). 5. Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.). 6. Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).

ser potencializadas ou adquiridas pelos professores/professoras, com vistas a favorecer a inclusão e a aprendizagem dos estudantes? Que subsídios teóricos e práticos são demandados pelos professores/professoras para a efetivação de práticas pedagógicas que viabilizem a inclusão de estudantes com deficiência no sistema comum de ensino?

Enfim, perseguimos responder a indagações importantes: 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 nas pesquisas na área educacional e, em particular, para os protagonistas do fenômeno educacional escolar.

Com base nesses questionamentos, refletimos nesta obra sobre os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a todos os estudantes, favorecendo a inclusão no sistema comum de ensino, notadamente, daqueles com deficiência. 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.

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 (ARIÈS, 1973).

Esse capítulo explicita, em linhas gerais, a configuração da pesquisa-ação colaborativa implementada no estudo, cujos resultados originaram este livro. O propósito maior da ação foi elaborar junto com as professoras práticas pedagógicas de favorecimento à construção de uma escola inclusiva.

Buscamos assim, como desdobramento: refletir sobre o potencial crítico-reflexivo de formação de educadores dessa abordagem de investigação e suas repercussões éticas e de desenvolvimento

pessoal e profissional, ou seja, quais as possíveis implicações ocorridas na prática pedagógica das professoras, quanto ao atendimento a todos os estudantes?

Para discutir essa abordagem, tanto na perspectiva teórica quanto na dinâmica de sua operacionalização, buscamos apoio na literatura que discute essa metodologia da pesquisa colaborativa para investigações em educação, tendo como principais interlocutores: Bogdan e Biklen (1994), Thiollent (2011), Anadon (2000; 2005); González (2002), Barbier (2007), Poulin (2005), Figueiredo *et al.* (2015), Pimenta e Ghedin (2010), Lefevre e Lefevre (2012), Barbosa, 2020.

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.

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

No presente estudo, por meio da efetivação de uma pesquisa-ação colaborativa, 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 durante 3 anos 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: pesquisadoras do meio acadêmico e professoras da escola.

A literatura (THIOLLENT, 1998; 2011; ANADON, 2000; BARBIER, 2007; SILVA, 2016) identifica 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 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?

Thiollent (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, 2011; 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 ideia 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, 2011), 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, 2011).

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 (2005), 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, promovida no conjunto de iniciativas implementadas em uma situação real com o objetivo de produzir na pesquisa-ação as mudanças;
3. da formação, estabelecida 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 saberes⁸ (TARDIF, 2014) e práticas já acumuladas para a construção de outros conhecimentos, saberes e competências, numa articulação entre as experiências de docência e de pesquisa.

A título de ilustração sobre a questão da formação de professores inclusivos e dos saberes necessários a essa realização, temos a pesquisa

⁸ Na busca de contribuir para a produção desse entendimento, Tardif (2014) 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.

realizada por Disneylândia Ribeiro⁹ (2019-2021), que nos traz maiores conhecimentos sobre essa demanda a partir de informações coletadas em 1 (um) ano de acompanhamento aos próprios graduandos em formação, por meio de uma pesquisa colaborativa.

O estudo se realizou junto a 14 (quatorze) graduandos(as), envolvidos(as) em um processo de co-construção de práticas formativas, em nível da formação inicial para a docência, buscando conhecer, em curso, o que precisam, expectativas e contextos necessários para a docência inclusiva, bem como as fragilidades e lacunas existentes – uma tessitura entre a formação inicial e a relação direta com a escola, seus atores, suas demandas e seus saberes.

A referida investigação, assim como a nossa, primou pela experimentação “real” da atividade docente em escolas públicas, desenvolvida colaborativamente com as professoras de sala de aula (Educação Básica). A investigação aponta para a urgência da formação inicial que problematize e insira diretamente o graduando nas condições concretas e estruturais da escola pública, que dialogue com as culturas e as políticas democráticas e que as práticas pedagógicas experienciadas se destinem a estudantes “reais” presentes naquele contexto.

Importante citar, nesse momento do texto, um estudo de Nozi e Vitaliano¹⁰ (2015), que organizaram os saberes requeridos à formação docente para o favorecimento da inclusão de estudantes com deficiência, em cinco (5) dimensões, as quais apresentaremos a seguir. Ribeiro, Silva e Lustosa (2019), por seu turno, socializam em artigo um estudo de revisão de literatura, no qual elencam e tecem considerações também sobre essas dimensões – levantamento em

⁹ Pesquisa desenvolvida para Tese de Doutorado, sob a supervisão da Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC), intitulada “A docência no paradigma inclusivo e a exigência de reconfiguração de saberes e práticas no contexto da formação inicial docente” (2019-2021). Disponível em repositório UFC.

¹⁰ O estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou 121 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010 disponíveis no Banco de Teses da Capes.

quatro (4) periódicos-CAPES (revistas eletrônicas¹¹) da área da educação especial e inclusiva, bem como, no Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd/reuniões nacionais), compreendendo os anos de 2007 a 2017.

O artigo retrocitado reúne diversas informações sobre o estado da arte da temática dos “saberes docentes” e apresenta, em resumo, as cinco dimensões explicitadas por Nozi e Vitaliano (2015), que ao nosso ver importam a formadores e aos interessados sobre a questão dos saberes para a constituição de práticas inclusivas. As dimensões desses saberes, segundo as pesquisadoras:

Dimensão atitudinal pressupõe valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o seu desenvolvimento, estar “aberto” a buscar apoio e ser favorável à Educação Inclusiva, dispor-se a estar em processo de autoformação e formação continuada etc.;

Dimensão procedimental exige identificar e atender as necessidades específicas de cada aluno; proceder ao planejamento das aulas, às adaptações ou diferenciação curricular e à avaliação dos alunos e suas especificidades; desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas; trabalhar coletivamente, colaborativamente e cooperativamente com professores e alunos;

Dimensão conceitual implica conhecimentos específicos sobre as deficiências e as necessidades específicas; conhecer as teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem; conhecer a legislação e lutar pelos seus direitos e dos alunos com deficiência; conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva; conhecer o uso das tecnologias para o ensino;

¹¹ Os periódicos investigados foram: A Revista Brasileira de Educação Especial, uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPÉE); a Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Revista Educação, Artes e Inclusão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Os descritores “saber(es)”, “saberes docentes”, “saber pedagógico” que aparecem em seus títulos, resumos ou palavras-chave, publicadas entre 2007 e 2017.

Dimensão contextual envolve ter responsabilidade político-social; dialogar com o contexto sociocultural dos alunos; e

Características pessoais do professor pressupõem ser um professor que reflete sobre sua prática e é crítico; tem autonomia; é criativo; é flexível; tem autoconhecimento (RIBEIRO; SILVA; LUSTOSA, 2018, p. 80; NOZI; VITALIANO, 2015, p. 132-133).

Acreditamos que os investimentos realizados na formação e acompanhamento que realizamos nesse estudo envolveram essas dimensões, reciprocamente, aliando-se a outras de caráter político-ideológico de defesa de sujeitos historicamente excluídos, de indignação contra todas as formas de preconceito e de opressão, de sensibilização estética,¹² experiencial, dentre outras possibilidades.

Conforme Poulin e Figueiredo (2016; 2020), programas de formação de professores podem influenciar positivamente sua atuação na educação inclusiva, principalmente quanto às suas atitudes em relação ao acolhimento e ao trabalho pedagógico com a criança.

Assim, como os autores e autoras citados também compreendemos que a metodologia de pesquisa-ação colaborativa pode repercutir tanto na formação de professores quanto para a qualidade da prática educativa e, por conseguinte, repercutir diretamente na educação possibilitada aos estudantes com e sem deficiência. Para esses pesquisadores, a transformação da escola deve ocorrer como imperativo de qualidade educacional para todos os estudantes.

Dessa forma, a pesquisa-ação colaborativa legitima-se como uma “experimentação em situação real” (PIMENTA, 2015), 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: “a partir de

¹² Indicamos o livro que publicamos intitulado “Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas” (2017), que se destina a formadores de futuros professores e aos professores atuantes, com vias a inspirar e sensibilizar quanto às diferenças e à conscientização dos valores e das atitudes de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, a partir do uso de filmes sobre a temática. O livro apresenta artigos para serem lidos e problematizadas as reflexões em estudo junto aos filmes assistidos. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/54727>. Acesso em: 12 mar. 2021.

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.

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 da pesquisa-ação colaborativa no campo educacional. Como destaque assinalamos algumas a seguir:

1. participação 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. todos os participantes, mutuamente colaboradores, evocam 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 necessidades 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 estabelecidas 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 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 (ZEICHENER, 1992; PIMENTA, 2015; SILVA, 2016).

De posse de tais argumentos que caracterizam a pesquisa-ação colaborativa, estamos cientes de que estes 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 do nosso 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 estudantes**, como uma via para proporcionar acesso, permanência e experiências significativas de aprendizagem; **à academia**, pelo conhecimento dos elementos envolvidos na possibilidade de construção de uma escola inclusiva, sediada na ruptura da clássica dicotomia entre 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 estudantes como decisão coletiva dos atores para o paradigma da educação inclusiva.

Em se tratando do desafio atual da escola para a inclusão de estudantes com deficiência, a pesquisa-ação colaborativa apresenta-se como a possibilidade de investigar essa realidade, produzindo formas de intervenção necessárias à 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 os estudantes 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 pedagógicas 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 estudantes com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem. Essa argumentação é defendida por Carvalho (2008, p. 128), quando adverte para o fato de que a “escola tornar-se-á progressivamente mais inclusiva, na medida em que, além de acolher todos os estudantes, se dispuser a, efetivamente, analisar as variáveis que representam barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos e com todos”.

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 por nós realizado, passamos, a

seguir, a apresentar as etapas desenvolvidas e os procedimentos metodológicos, esclarecendo informações resultantes de sua implementação. É preciso apresentar como a pesquisa aconteceu de fato na 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 compartilhado e fundamentalmente coletivo.

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 previstos. 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, 1999; FIGUEIREDO; POULIN, 2020).

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 dos pesquisadores e de seus parceiros e parceiras. É o detalhamento desse tecido coletivo que apresentamos na escrita a seguir.

O desenho metodológico e a constituição da pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em nosso estudo

A pesquisa originária das discussões apresentadas nessa obra, vinculou-se ao projeto “Gestão da Aprendizagem na Diversidade”

(GAD), coordenado pela Professora Doutora Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará (UFC). O GAD era formado por um grupo de pesquisadores, estudantes de graduação, mestrandos e doutorandos ligados à 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 vivência de referência para aquela rede de ensino.

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 o trabalho de visitas a instituições de ensino da rede municipal de Fortaleza para o mapeamento de alguns elementos importantes como características e interesse dessas escolas para o desenvolvimento de um projeto com tal finalidade. Procuramos conhecer o número de estudantes com deficiência incluídos, principais potencialidades e dificuldades das escolas. Muitas escolas foram visitadas até firmarmos parceria com aquela que se tornou nossa parceira na realização da pesquisa. Essa foi uma etapa importante para a garantia do projeto, em virtude da metodologia de colaboração adotada.

Seguidamente, trataremos dos procedimentos que utilizamos na pesquisa-ação colaborativa: produção do diagnóstico inicial da realidade da instituição elaborado desde a entrada no campo até o acompanhamento realizado junto às professoras com o desenvolvimento e a análise de suas práticas pedagógicas.

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

O percurso metodológico para obtenção dos dados foi sediado na ação central de formação dos professores, ou seja, no desenvolvimento do acompanhamento das práticas pedagógicas, implementado no primeiro ano da pesquisa e avançando, no ano seguinte, para o “modelo”

colaborativo socioconstrutivista – concebido pelo grupo da pesquisa, o qual será detalhado mais adiante.

Assim, utilizamos diversos instrumentos e procedimentos nessa pesquisa-ação:

1. Reuniões coletivas, com todos os atores da escola;
2. Reuniões de formação sobre temas pedagógicos com todos os atores da escola;
3. Acompanhamento colaborativo junto às professoras;
4. Registros reflexivos escritos pelas professoras;
5. Escala de Observação das Práticas Pedagógicas de Atendimento às Diferenças na Sala de Aula;
6. Grupo focal com todas as professoras da escola.

Ressaltamos que, diante do tempo prolongado de desenvolvimento da pesquisa, a utilização desses diferentes instrumentos se deu de forma diversificada, alguns pontuais (grupos focais) e outros constantes, sendo que alguns procedimentos, entre os citados, como reuniões de formação e entrevistas coletivas e grupos focais, foram implementados em parceria com a colaboração de outros pesquisadores do grupo GAD, em virtude da amplitude da ação.

Assinalamos ainda que o acompanhamento colaborativo, as reuniões de estudos com o grupo de professoras e a aplicação da escala de observação das práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na sala de aula e os registros reflexivos que utilizamos como metodologia compunham as ações que realizamos nesta *pesquisa-colaborativa em contexto de inclusão*.

A seguir, descreveremos brevemente cada um desses procedimentos metodológicos, detalhando algumas peculiaridades acerca de suas utilizações.

Reuniões Coletivas com os Atores da Escola

As reuniões para 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 elencados. Nossa participação ocorreu de forma 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.

Reunião de Formação Coletiva com os Atores da Escola

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 (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 relativa às crianças com deficiência (princípios da inclusão, prática pedagógica e gestão da sala de aula inclusiva, entre outros). O desenvolvimento desses encontros foi programado pelo grupo GAD, organizado em torno dos temas de interesse manifestados pelo grupo de profissionais da escola. Alguns dos temas foram propostos por nós a partir das necessidades que identificamos nas observações procedidas no dia a dia da escola. Ainda em relação a esses encontros, destacamos a realização de formações organizadas com duração de uma semana, nas 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 ou coletâneas com artigos de autores que consolidavam tais discussões. Esses encontros de formação foram desenvolvidos ao longo de toda a pesquisa abordando temáticas variadas conforme demonstra o quadro em apêndice.

Acompanhamento Colaborativo

Esse acompanhamento foi concebido pelo grupo da pesquisa, após o primeiro ano de inserção na escola, quando constatamos que somente reuniões de estudo, encontros de formação e observações das

práticas das professoras em sala de aula, não estavam resultando em transformações relativas ao processo de inclusão escolar. Durante o primeiro ano de pesquisa, os encontros para estudos e as reuniões coletivas com as professoras se prestaram ao conhecimento da perspectiva do ensino de atendimento às diferenças e seus princípios fundantes, e outros temas como mediação, aprendizagem cooperativa-colaborativa, conflito sociocognitivo, entre outros aspectos.

Nas reuniões de estudo, no primeiro ano da pesquisa, as professoras sempre relataram as dificuldades que encontravam para implementação de uma prática inclusiva e desenvolverem estratégias para a construção dessa prática. Inicialmente centravam-se nas dificuldades das crianças e da escola sem se perceberem como sujeitos partícipes desse processo. Essa realidade levou o grupo de pesquisa à conclusão de que construir um novo formato de trabalho era imprescindível para que os referenciais conceituais discutidos nas reuniões de estudos pudessem ser concretizados na prática da sala de aula. Esse desafio impulsionou a criação do modelo de acompanhamento que denominamos de acompanhamento colaborativo socioconstrutivista. Para a definição desse “modelo” de acompanhamento nos inspiramos no trabalho de Poulin (2006) e nas perspectivas da formação em contexto e de epistemologias da reflexividade para o campo da Formação de Professores (IMBERNÓN, 2016; OLIVEIRA, 2017; PIMENTA, GHEDIN, 2010; IBIAPINA, 2008).

O desafio de construir um novo percurso pedagógico formativo motivou um grupo de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental daquela escola a “embarcarem” conosco nessa trajetória. Dois grupos (o da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental) foram formados com esse propósito: assumimos a responsabilidade de acompanhar as professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, constituído por nove docentes da escola e as pesquisadoras.

As estratégias formativas incluíam, portanto, um formato de acompanhamento que se constituía em três subgrupos de trios de professoras e uma pesquisadora. Para viabilizar esse modelo de acompanhamento contamos com uma equipe de estagiárias, engajadas para

substituir as professoras quando elas precisavam sair de suas salas de aula. Essas estagiárias participaram de uma formação com as pesquisadoras, e participavam das reuniões de planejamento junto às respectivas professoras que iriam substituir. Essas estagiárias eram estudantes, em fase de conclusão do curso de Pedagogia, estudantes das disciplinas Didática e Estágio Supervisionado.

As professoras que participaram do acompanhamento colaborativo receberam nomes fictícios a fim de preservar suas identidades. Elas foram divididas em três subgrupos: o primeiro denominado 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). Convém ressaltar que a formação dos grupos para esse acompanhamento levou em consideração as características pessoais das professoras, dificuldades ou facilidades relacionais entre elas ou algum outro aspecto capaz de interferir na dinâmica do trabalho.

Essas professoras tinham idade variando entre 30 e 50 anos e estavam na escola há pelo menos dois anos. Contavam com no mínimo cinco anos de experiência na docência. Excetuando uma professora, todas elas tinham formação universitária em pedagogia. Das nove salas de aula cujas professoras participaram do acompanhamento colaborativo de suas práticas pedagógicas, todas tinham pelo menos um estudante com deficiência (Síndrome de Down, deficiência intelectual, paralisia cerebral, deficiência auditiva e TEA). No entanto, nenhuma delas tinha experiência anterior com estudantes com deficiência.

Para realizar o procedimento de trabalho de acompanhamento, no formato idealizado de colaboração direta e suas etapas reflexivas, fizemos encontros com as professoras para apresentação desse novo “modelo” e, oficialmente, apresentamos o convite para que participassem desse acompanhamento. Na ocasião tínhamos muitas “inquietações”: como as professoras receberiam a informação de que a proposta incluiria ser observada por outras colegas? e posteriormente observarem as 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 às 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?

Depois de muitas discussões o grupo de professoras assumiu conosco esse novo “formato” de acompanhamento, tivemos adesões e resistências, estas últimas foram sendo superadas à medida que as docentes se familiarizavam com o novo formato de trabalho e entenderam que o objetivo não era a crítica pela crítica, mas a análise da atuação pedagógica, visando ao crescimento do grupo. Foi importante o entendimento de que não havia supremacia de conhecimentos e que o grupo (professoras e pesquisadoras) estava se dispondo a trilhar junto o caminho dessa nova construção.

As resistências também foram sendo “quebradas” à medida que as professoras se perceberam como pesquisadoras e agentes de construção desse novo fazer pedagógico. Tais resistências foram se dissipando, também, pela percepção de que o objetivo da observação favorecia uma avaliação construtiva visando ao aprimoramento de suas práticas, enriquecendo as potencialidades pedagógicas de todas as envolvidas.

O acompanhamento colaborativo socioconstrutivista, por seu caráter colaborativo e de aprendizagem entre pares e com base na reflexão, envolvia quatro procedimentos principais: i. reuniões de planejamento de práticas pedagógicas; ii. desenvolvimento em sala de aula das práticas pedagógicas planejadas e observação dessas práticas pelas colegas; iii. reuniões para discussão e análise da prática realizada e observada; iv. reuniões para estudos e novos planejamentos de práticas pedagógicas.

Descreveremos a seguir, cada uma dessas etapas do acompanhamento socioconstrutivista realizado:

A - Reuniões de planejamento de práticas pedagógicas

O movimento de sistematização de planejamento, envolvia também estudo 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 estas que não faziam parte de suas preocupações até aquele momento.

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 como uma oportunidade formativa, mas, ao mesmo tempo, também como um limite para a pesquisa, pois revelava, conseqüentemente, *as fragilidades teóricas e metodológicas das professoras*. Esse fato mostrava 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, evidencia a necessidade inerente ao trabalho de formação teórica que precisa ocorrer no âmbito da construção de práticas pedagógicas.

As reuniões de planejamento eram divididas em dois momentos: um de estudo com foco no tema do planejamento ou que auxiliava sua realização. Em uma dessas reuniões, lemos um texto sobre os “Elementos a considerar em uma ação de planejamento”, escrito por Figueiredo e Poulin (2006), para essa pesquisa.

Em outra situação, a pesquisadora produziu uma atividade reflexiva que solicitava que as professoras fossem complementando para ampliar cada vez mais com outras atividades, ampliando o grau de complexidade, mas, que fosse um descobrimento sempre.

Essa atividade coletiva criadora foi se desenvolvendo até o máximo de ideias de cada uma, até se sentirem “esgotadas” as ideias ou proposições. Depois foram selecionadas as atividades consideradas mais pertinentes ou adequadas aos anos escolares a que elas se aplicariam melhor.

Essa ação permitiu unir ou melhorar propostas e visou inclusive à formação de um banco de atividades interessantes, criativas e com objetivos compartilhados. Nesses encontros solicitamos às professoras refletirem sobre como poderiam tornar aquelas atividades produzidas, o mais colaborativas possível quando na realização em sala de aula.

Seguidamente, todas as propostas passaram pelo crivo de serem “repensadas” em função de serem realizadas na perspectiva da aprendizagem colaborativa entre os estudantes. Também essas atividades passavam por reflexões como: elas podem ser realizadas com todos os estudantes da turma? é necessário haver uma diversificação em termos de estratégias e recursos didáticos para atender a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência? Nessas ocasiões, ouvimos argumentos como: “meu estudante não precisa de adaptações para resolver as atividades. A adaptação dada como exemplo (sugerida por uma das colegas professoras) está subestimando a capacidade de resolução da tarefa pelo estudante”.

Durante as reuniões de planejamento, tivemos depoimentos que evidenciam a satisfação das professoras com a ação de planejamento articulado por ano escolar e acompanhado pelas pesquisadoras, refletindo indícios de qualificação das atividades em sala.

A partir das diversas reflexões que foram sendo desenvolvidas durante essas reuniões, o foco do planejamento foi se deslocando de datas comemorativas e da aula (semanal) para uma análise sobre os objetivos a serem alcançados visando ao desenvolvimento dos estudantes de acordo com as temáticas curriculares.

Dessa forma, após cada atividade de planejamento, analisamos com as professoras as estratégias ou procedimentos nele contidos, verificando se contemplava os indicadores considerados imprescindíveis para um planejamento. Tais indicadores foram construídos por nós com a finalidade de fomentar e “balizar” as discussões e a construção dos planos de aula (ver apêndice B). O instrumento foi elaborado a partir de observações da prática pedagógica das professoras bem como das análises tecidas durante as ações de planejamento, tendo subsídio na literatura acadêmica desse campo de conhecimento (TARDIF, 2014; LANUTI, 2019; SANTOS, 2020).

Feitas tais considerações, abordaremos a seguir a segunda etapa do acompanhamento colaborativo socioconstrutivista realizado com as professoras participantes da pesquisa, explicitando sua operacionalização.

B - Desenvolvimento das práticas pedagógicas e observação em sala de aula

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 as pesquisadoras e as professoras procediam à observação da aula guiadas por um instrumental de registro específico que continha aspectos orientadores, tais como: i. breve descrição da atividade observada; ii. forma de mediação realizada, interação dos estudantes com a professora e entre eles; iii. relevância das atividades e das sequências didáticas desenvolvidas; iv. pontos fortes investidos pelas professoras no sentido de qualificar a sua ação pedagógica e produzir situações de acessibilidade ao conhecimento pelos estudantes; e, v. sugestões para reconstrução da prática da professora observada. Este instrumental orientava as discussões a análises efetuadas nas reuniões de análise da prática, posterior à observação realizada.

Os subgrupos de professores e a 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 por trios de professoras, utilizamos 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 desta descrição.

Para um melhor acompanhamento e organização das sessões de observação empreendidas pelos subgrupos de trabalho do acompanhamento colaborativo, elaboramos e disponibilizamos para as professoras um quadro com a distribuição de horários e períodos de regência e observação de cada professora, de forma que elas poderiam visualizar a organização e a dinâmica de funcionamento do trabalho de cada subgrupo no sistema de rodízio das observações entre as professoras. Disponibilizamos, a seguir, esse quadro:

Quadro 1 – Demonstrativo do sistema de rodízio das sessões de observação com os grupos de professoras (mensal) – acompanhamento socioconstrutivista

	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: Elaborado pelas autoras.

C - Reuniões para discussão e análise da prática realizada e observada

O modelo de acompanhamento se afirmava nos pressupostos metodológico-epistemológicos da reflexão (da ação e sobre a ação), da atitude investigativa e do fortalecimento dos saberes docentes. O ponto

alto da metodologia deste estudo consistiu na proposta de envolver as professoras no exercício da reflexividade na e sobre a prática, visando assim à formação de professores-pesquisadores e à formação contínua.

A sessão de análise das práticas ocorria imediatamente após a observação da aula, utilizando o segundo tempo do horário escolar para análise reflexiva da prática observada. Esse momento era organizado metodologicamente em quatro partes:

1. Socialização dos registros e análise da aula observada.
2. Reflexão teórico-prática dos pontos emergentes, a partir dos destaques feitos na socialização da observação. No momento da reflexão teórico-prática dos pontos emergentes da observação, mobilizávamos 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 estudantes com a implementação de estratégias de ensino diversificado? em que medida as atividades realizadas contemplam o estudante com deficiência 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 estudantes, da identificação de pontos para tomadas de decisão relacionados com as ações futuras no contexto de sala de aula e sua posterior elaboração.
3. Escolha de novos pontos a investir na reconfiguração das práticas pedagógicas tomando por base os indicadores presentes na "Escala de observação das práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na sala de aula".
4. Avaliação da sessão, da dinâmica do grupo, levantamento de temas que considerassem importante para serem trabalhados em novos estudos. A sessão de análise buscava construir a compreensão sobre razões que fundamentavam as atividades desenvolvidas pelas professoras e a identificação de como o ensino diversificado funcionava na prática.

Deparamo-nos com algumas dificuldades no desenvolvimento desse modelo de acompanhamento, logo no início, 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 considerações de 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 distância entre os anos escolares que lecionavam: ambas o terceiro ano e o de sua colega observada, a professora Raquel, primeiro ano, e, portanto, com um trabalho de caráter alfabetizador que pouco ajudaria em suas salas de aula. As professoras relataram ainda o incômodo de haver colegas observando suas práticas.

Assim, os discursos e atitudes contrários à metodologia adotada e a forma ríspida de se reportar ao grupo de colegas e à pesquisadora, intimidaram bastante a professora Raquel, que começou a manifestar uma atitude de recolhimento no grupo. Esse fato precisou ser analisado rapidamente por nós pesquisadoras, sob o risco de perdermos 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 no primeiro ano de nosso trabalho na escola e de toda a formação anterior em reuniões e demais estudos precedentes realizados com o coletivo dos atores da escola 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 causou incômodo observá-la? seria de fato o incômodo causado pela metodologia de observação?

Outro problema dessa mesma natureza também ocorreu na formação do G2, situado na rejeição explícita das colegas, principalmente em relação a uma das professoras (curiosamente também uma das professoras mais entusiastas da pesquisa que vinha se desenvolvendo). Assim, tivemos que reconfigurar os 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 das professoras já engajadas para a mudança e,

concomitantemente, “quebrar” as resistências na conquista da participação das recém-ingressas ao grupo.

D - Reuniões para estudos e novos planejamentos de práticas pedagógicas

A reunião ampliada ocorria mensalmente e envolvia todas as professoras acompanhadas, era realizada na quarta semana de cada mês. Essa reunião tinha duração de um período letivo de aula, com substituição das professoras também pelas estagiárias. As professoras recebiam seus grupos de classe, iniciavam a rotina com os estudantes, em seguida, se reuniam com as pesquisadoras, 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 didáticas empregadas por elas e os princípios desta perspectiva de ensino. Nesse momento, também eram traçadas as metas a serem investidas, além de um “balanço” do que já fora feito e como fora realizado. As professoras indicavam na Escala de Observação das Práticas Pedagógicas de Atendimento às Diferenças na Sala de Aulas aspectos a serem investidos na implementação de suas ações futuras, em uma dinâmica projetiva, visando à construção de práticas inclusivas.

Convém ressaltar que, apesar de a formatação 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, 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 tipo de trabalho realizado.

Ressaltamos que foi por meio desse *acompanhamento socio-construtivista* que as práticas pedagógicas foram mais fortemente refletidas e reconstruídas, revelando a pertinência deste “modelo” para a formação docente conforme observaram Figueiredo e Poulin (2020).

Registro reflexivo das professoras

Utilizamos esse instrumento, dentro do acompanhamento realizado, na intenção de fomentar a prática de registros escritos na ação docente, além de captar as percepções das professoras sobre o cotidiano de suas práticas pedagógicas, a fim de analisarmos os desafios e as aprendizagens vivenciadas com a inclusão, na experiência da pesquisa. Nem todas as professoras se sentiram à vontade ou preparadas para realizá-lo, provavelmente, dentre os motivos, estivesse o desafio inerente à própria escrita, ou ainda, a 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 possibilitou 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 em receios para socializar com a pesquisadora e entre elas esses registros. Com o avanço dessa experiência, o instrumento passou de pequenos rascunhos a 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, no âmbito do acompanhamento socioconstrutivista realizado. No decurso da pesquisa, alguns desses textos foram ampliados e revisados, em colaboração com as pesquisadoras, para apresentação em eventos e publicações.

Escala de Observação das Práticas Pedagógicas de Atendimento às Diferenças na Sala de Aula

Esse instrumento, adaptado pelo GAD para a realidade da escola na qual a pesquisa estava inserida, tem sua origem em outra escala concebida por Poulin e Cleary-Bacon (2003) no contexto de uma pesquisa-ação realizada nas escolas de uma comunidade indígena, da Província de Quebec, no Canadá. Essa pesquisa-ação tratava da implantação de práticas pedagógicas caracterizadas por um ensino de acolhimento em salas comuns nas quais estavam incluídos estudantes que apresentavam diferentes demandas educacionais, dentre eles aqueles com deficiência intelectual.

A escala originária elaborada por esses autores foi fundamentada em pesquisas e referenciais que tratam da questão das competências para o ensino (PERRENOUD, 1999; BÉRUBÉ e TREMBLAY, 1985) e ainda, em uma ampla pesquisa realizada em diversos instrumentos que igualmente tratam das práticas de ensino em contexto de educação escolar ou de educação inclusiva (WANG, 1992; DANIELS; VAUGHN, 1999; WERTHEIM; LEYSER, 2002; CARDONA, 2002).

Visando ao acompanhamento colaborativo do grupo de docentes participantes da nossa pesquisa e a avaliação da integração de práticas de ensino diversificadas nas classes desses professores, a equipe de pesquisa “Gestão da Aprendizagem na Diversidade” (GAD) decidiu utilizar o instrumento elaborado por Poulin e Cleary-Bacon. Para tal foi necessário realizar uma revisão e adaptação daquele instrumento redimensionando alguns aspectos. Deste modo certos itens foram retirados em benefício da introdução de outros, considerados melhor adaptados à realidade da escola pública brasileira, e sobretudo à sua cultura. Contudo, a estrutura da escala com suas quatro seções permaneceu.

Na nova versão da escala (POULIN; FIGUEIREDO, 2009), duas categorias de enunciados também foram estabelecidas. A primeira reúne os 70 enunciados que se referem às atitudes e aos comportamentos do docente e a segunda reúne os 23 enunciados que remetem à construção de dispositivos ou à utilização de diversos meios pelo docente para o desenvolvimento de sua prática.

Tal instrumento se apresenta sob a forma de uma escala de enunciados, organizada em quatro dimensões: organizar e incentivar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; e implicar os estudantes em suas aprendizagens.

Essas quatro dimensões estão relacionadas a estratégias importantes a serem contempladas por professores no ensino. Nos quesitos objetivos, a escala incide sobre os conhecimentos, competências e estratégias didáticas utilizadas pelas professoras. Em nossa pesquisa esse instrumento foi utilizado inicialmente pelas próprias professoras como proposta de autoavaliação das suas práticas docentes. Após um ano de pesquisa e ao final do estudo, foi aplicado por avaliadores externos a

fim de validarem as transformações ocorridas na prática das professoras. Foi usado também como material de referência que poderia ser consultado durante as reuniões de planejamento. O resultado revelou uma apropriação de todos os indicadores constantes no instrumental, com evolução importante na prática das professoras, especialmente na interação com as crianças e na gestão da sala. Entretanto, pouca mudança foi observada no quesito avaliação e autonomia dos estudantes.

Grupos Focais

As informações advindas dos dois Grupos Focais realizados (o primeiro com um ano de pesquisa e outro ao final do estudo) tiveram o intuito de permitir a percepção do grupo de professores da escola, na expressão de suas motivações em relação à pesquisa, aos investimentos realizados e a seus impactos na escola, em seu desenvolvimento pessoal e profissional e na prática pedagógica realizada. Visava ainda proceder a uma avaliação (em processo) dos impactos da investigação na escola. Para tal foi utilizado o recurso de entrevistas coletivas por meio de grupos focais – procedimento metodológico em que dividimos os profissionais da escola nos subgrupos de professoras diretamente acompanhadas por meio do acompanhamento colaborativo socioconstrutivista, professoras não acompanhadas em sala de aula e grupo da gestão da escola. Foram considerados também como critério de composição dos grupos professores que tinham estudantes com deficiência (independentemente do ano escolar) e professores que não tinham estudantes com deficiência (independentemente do ano). O roteiro de entrevista constava de questões que intencionavam ouvir as professoras sobre as mudanças mobilizadas no contexto da pesquisa e seus impactos na prática pedagógica.

O material obtido foi objeto de 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. Revelava os 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.

A fala das professoras mostrava fidedignidade relativa às dificuldades da escola, inclusive, compondo uma memória das ações que foram realizadas coletivamente. As professoras acompanhadas foram aquelas que mais se pronunciaram no grupo focal. Essa constatação parece expressar o nível de engajamento e implicação que esse grupo revelava em detrimento daquelas não acompanhadas.

Finalizamos a exposição relativa às estratégias metodológicas realizadas no âmbito de nosso estudo, apresentando o perfil de escola que sediou a nossa pesquisa.

A Escola *locus* da pesquisa-ação

A escola *locus* da nossa pesquisa está situada em um bairro periférico de Fortaleza, no Ceará, Nordeste do Brasil. A comunidade que tinha acesso à escola era constituída por famílias que viviam em situação de extrema vulnerabilidade social.

A situação organizacional na época era conflituosa, pois havia dificuldades de relacionamento entre algumas professoras e entre elas e a gestão da escola. Essa circunstância fazia com que tivéssemos que nos movimentar cuidadosamente nesse ambiente, estabelecer vínculos e procedermos a aproximações e melhor conhecimento dessa realidade.

Na parte estrutural, quanto à distribuição de salas por nível escolar e por turno, a escola atendia, à época, 1.204 estudantes, distribuídos em 34 turmas, que ocupavam 17 salas de aula com funcionamento em dois turnos – matutino e vespertino. A maior quantidade de estudantes matriculados nessa escola encontrava-se no 2º ano do Ensino Fundamental, cujo número era de 236 crianças, distribuídas nos dois turnos e o 1º ano do Ensino Fundamental com 124 estudantes.

A escola contava com a presença de 13 estudantes considerados público-alvo da educação especial. No levantamento inicial realizado junto às professoras para identificar esses estudantes, havia na escola cinco crianças com deficiência intelectual (sendo uma criança com síndrome de Down), uma com TEA, uma criança com uma síndrome não identificada (não falava e não andava), outra criança apresentava paralisia cerebral com deficiência intelectual associada, e cinco estudantes

apresentavam deficiência auditiva. Além disso, havia duas crianças com importante comprometimento de linguagem e uma com problemas de ordem psicológica (provavelmente psicótica).

A aproximação com a escola foi imprescindível para o tipo de trabalho colaborativo que nos propúnhamos a desenvolver e para as mudanças que almejávamos 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 pelas pesquisadoras, mas, construída sua viabilidade e negociadas suas condições de operacionalização.

Transcorrido o período de aproximação com a escola, conquistamos uma boa proximidade relacional com todos os atores da instituição. Mediante o avanço da pesquisa, de forma processual e gradativa, ocorreu o paulatino estabelecimento de vínculos cada vez mais sólidos com todos, mormente, com as professoras que tinham estudantes com deficiência em suas salas e, portanto, eram foco direto da pesquisa.

Foi desde a etapa inicial da pesquisa que cumprimos a composição do perfil da realidade da escola, construído coletivamente com os seus profissionais por meio de reuniões que se realizavam semanalmente durante o primeiro semestre da nossa entrada na escola. Para o conhecimento daquela realidade, 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.

Esse trabalho foi sediado em uma reflexão conjunta com a equipe da escola, a fim caracterizar as práticas já realizadas, e, por conseguinte, identificar os pontos necessários de transformação com base na “voz dos sujeitos”.

Ressaltando a nossa participação no contexto da escola. Nesse espaço atuamos na maioria das ações e reuniões incluindo desde aquelas administrativo-burocráticas até reuniões com pais e educadores, planejamento com os professores, atividades festivas, dentre outras. Em todo

o tempo de permanência na escola, o acompanhamento, registros e observações como pesquisadoras eram desenvolvidos juntamente às atividades curriculares e extracurriculares promovidas. No início da pesquisa essa participação se dava como convite realizado pela gestão da escola, porém, com o avanço do tempo, passamos a ter um espaço e uma visibilidade expressiva nesse contexto chegando a ser “natural” a nossa presença. Nesse percurso construímos laços e fortalecemos os vínculos, nos misturando e nos diferenciando enquanto professoras e pesquisadoras no movimento de construir e desconstruir, ensinar e aprender na rica dinâmica da abertura de caminhos para trilhar a construção de uma escola inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APARATOS LEGAIS E CONHECIMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DE REFERÊNCIA

Aparatos legais e dispositivos jurídico-normativos

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 estudantes na rede regular de ensino se apresentam em documentos nacionais e internacionais, como: Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, Convenção da Guatemala de 1999, promulgada no Brasil pelo decreto 3.956 de 08/10/2001 (BRASIL, 2001), Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPCD, 2007) 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 resolução de nº 394/2004, na qual fixam-se normas para a educação de estudantes 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.

Temos ainda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que fortalece o paradigma da constituição de espaços educacionais inclusivos, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Esse documento defende que os sistemas de ensino devem garantir: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado (AEE); 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.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) indica a necessidade de se criarem suportes para o atendimento educacional especializado aos estudantes, para que possam eliminar barreiras, privilegiando o desenvolvimento e a superação de limites para o desenvolvimento e aprendizagem. Particularmente, o Atendimento Educacional Especializado¹³ (AEE) garante recursos financeiros às escolas regulares ou aos centros especializados para apoiar a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum.

Nesse contexto, o AEE é uma importante alternativa de atuação da Educação Especial que visa contribuir para a inclusão do estudante com deficiência, a partir do atendimento a qualquer que seja a necessidade desse estudante para otimizar o seu processo de aprendizagem. Esse atendimento é realizado nas salas de recursos multifuncionais, em espaços disponibilizados pela escola para oferecer suporte às necessidades educacionais dos estudantes, como forma de favorecer o acesso ao conhecimento.

O AEE objetiva apoiar, complementar 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.

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.

¹³ Regulamentado pelo Decreto Presidencial Nº 6.571 de setembro de 2008, posteriormente revogado pelo decreto 7.611 de 2011

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 estudantes 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 estudantes, vários pesquisadores de áreas distintas (ANDRÉ, 1987; KRAMER, 1987; PATTO, 1996; CHARLOT, 2000, 2005; MACHADO; MANTOAN, 2020) adentram a sala de aula tentando explicitar e analisar o cotidiano e as práticas pedagógicas escolares. Os resultados desses estudos permitem compor um retrato das fragilidades internas da escola, particularmente da escola pública (MANTOAN, 2020). Fato que nos faz constatar que essa instituição requer investimentos em sua transformação, independente de se discutir especificamente a problemática da inclusão de estudantes 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 estudantes e de suas famílias e pelas fragilidades e precariedades que assolam tal contexto.

As dificuldades a que nos referimos quanto à inclusão de estudantes com deficiências não podem ser deslocadas 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, fato que exige patamares de qualidade mais consonantes com as necessidades sociais dos estudantes e da sociedade brasileira e a conseqüente transformação das escolas.

O cenário das práticas pedagógicas e da inclusão em educação explicitado por nós em outros trabalhos (FIGUEIREDO, 2010; LUSTOSA, 2002; 2009; LUSTOSA; RIBEIRO, 2020; FIGUEIREDO; POULIN, 2020), e, principalmente, pelo contato cotidiano com professores em seminários, palestras e demais eventos formativos dos quais participamos, revelam a inquietação de muitos professores frente ao desafio de desenvolver práticas pedagógicas que contemplem todos os estudantes da turma, bem como para viabilizar ambientes e situações pedagógicas de aprendizagem para eles.

Nesse sentido, faz-se importante considerar os sentimentos e preocupações que esses profissionais revelam, inclusive, proporcionando a eles um ambiente de escuta, viabilizando formação teórico-conceitual que subsidie suas ações educativas.

No entanto, assinalamos que tais dificuldades não justificam certas posições de reserva ou de dúvida quanto à pertinência da entrada ou permanência dos estudantes com deficiência na escola comum. Um fenômeno que é preciso destacar e combater é a discriminação que desencadeia em duas dimensões de exclusão: uma, que ocorre no *exterior do sistema* (concretizada na negação do acesso ao espaço escolar, expressa no direcionamento a não matrícula ou na indicação para a família procurar escolas especializadas, embora caracterizado como ilegal e sujeito à aplicação de penalidades); e outra, não menos grave, ocorrente no próprio *interior do sistema*, camuflada por uma pseudo-inclusão, ou seja, o estudante frequenta regularmente a escola, no entanto, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

No contexto escolar podem ocorrer situações que se apresentam ora de forma implícita, velada sob um falso discurso de inclusão; ora

explícita, expressa em palavras ou posicionamentos contrários às premissas da educação inclusiva, além de discursos que questionam as possibilidades de efetivação dessa perspectiva de escola. Esses são agravados por desinformações, concepções fantasiosas e não científicas sobre a deficiência, e os processos de aprendizagens revelando o desconhecimento de que todas as pessoas têm potencial e capacidade de aprender. Deste modo, práticas educativas pautadas nesse tipo de preconceito limitam a possibilidade de boa parte dos estudantes, independentemente de apresentarem ou não algum tipo de deficiência.

A presunção de incapacidade, aqui expressa, se materializa, por exemplo, em barreiras atitudinais de baixa expectativa¹⁴ e menos valia destinada aos sujeitos com deficiência. Nessa compreensão, o indivíduo com deficiência é tomado pelo juízo antecipado e sem fundamento de que “incapaz ou inapto” de realizar determinadas tarefas, de viver em sociedade, de atingir metas etc.

Essa visão estigmatizante da pessoa com deficiência incorpora a noção de que o sujeito não tem capacidade, dada a suposta inaptidão ocasionada pela presença da deficiência, como produções culturais hegemônicas de presunção de “(in)capacidades”, ou seja, na crença da inferioridade (MELLO, 2019; NUERNBERG, 2020). Tal compreensão liga deficiência à discriminação e ganha vultuosidade em linguagens, narrativas e práticas sociais.

A noção de capacitismo, por sua vez, traduz-se em uma forma de opressão ao sujeito, prolongando uma condição histórica que se arrasta sob a égide de mantê-los como “sujeitos silenciados pela história da educação”. O capacitismo é tão perverso quanto o racismo e outras formas de opressão! Está perversamente amparado em “presunções sociais” que lhes são inerentes: i. presunção de incapacidade; ii. presunção de inferioridade; e, iii. presunção de infantilidade.

¹⁴ Para aprofundamento sobre a taxonomia das barreiras atitudinais ver quadro sistematizado pela pesquisadora Disneylândia Ribeiro (UERN), na Dissertação de mestrado intitulada “Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior”. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Os aspectos negativos acima relatados podem interferir na prática docente desenvolvida nas escolas, é importante trazer à baila outros aspectos tais como: a relação estreita estabelecida entre discursos ou atitudes acolhedoras e expectativas positivas das professoras quanto à aprendizagem do estudante com deficiência. Esse fato, em particular, tem implicações diretas na mediação de ensino que é desenvolvido pela professora em relação à criança com deficiência, o que, por conseguinte, se manifesta na aprendizagem dos estudantes quando expostos positivamente a essa circunstância educativa favorável.

Análises sobre as barreiras atitudinais nos mostram que, se não retiradas, elas obstaculizam as relações e as interações sociais entre os sujeitos, além de se transformarem em barreiras didáticas, ou seja, têm rebatimentos diretos na prática pedagógica dos professores, muitas vezes, sem que estes se dêem conta disso (BRASIL, 2008, 2009; TAVARES, 2012; RIBEIRO, 2016; LUSTOSA; RIBEIRO, 2020). Precisamos identificar e reconhecer as barreiras atitudinais que, inconscientemente, criamos e reproduzimos em nossas práticas pedagógicas. Discussões e reflexões sobre as noções de capacitismo e de barreiras atitudinais devem integrar os componentes da formação de professores, em função da importância que têm para as práticas pedagógicas inclusivas.

Outrossim, corroboramos com a crítica que Lustosa e Ribeiro (2021) fazem às atividades formativas destinadas aos professores:

[...] estas ainda estão muito centradas nas discussões relacionadas à deficiência em si e a diferença como algo próprio apenas a esses sujeitos, não causando rupturas com compreensões de *déficits* ou incapacidades, retroalimentando, ainda que sem se dar conta, preconceitos em relação aos alunos com deficiência [...]; ou, baseadas nas discussões e queixas sobre as ausências, faltas e precariedades de condições da instituição escolar e da profissão docente; ou, ainda, assentadas no desejo dos professores de formação específica ligada às questões da Educação Especial, tal como já fora em tempos mais remotos, legitimada pela tradição histórica de concepções médico-reabilitadoras (LUSTOSA; RIBEIRO, 2021, p. 23).

Estudos nesta área (FIGUEIREDO; POULIN, 2020; LUSTOSA, 2002; 2009; 2017), indicam que, nas salas onde os estudantes incluídos se encontram, sob as mesmas mediações que os demais colegas da turma, o desempenho nas atividades escolares pode ser equivalente ao de outros colegas do grupo. No contrário, ou seja, nas salas onde esses estudantes se encontram como que “esquecidos em um canto” da classe, estes apresentam pouco sucesso em suas aprendizagens.

Resultados semelhantes foram observados em outros estudos (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; PLETSCH; ROCHA e OLIVEIRA, 2020) que investigaram a estreita relação entre mediação pedagógica e a elaboração conceitual do estudante com deficiência intelectual (BARRETO-SILVA, FIGUEIREDO; POULIN, 2021). Esses trabalhos confirmam o papel que as intervenções educativas têm na possibilidade de ampliar a organização intelectual do estudante, contribuindo com o funcionamento cognitivo dos sujeitos, notadamente daqueles que necessitam de maior estimulação para esse funcionamento.

Como argumenta López-Mellero (2008, p. 9, tradução nossa),

[...] o desenvolvimento humano não consiste só em assinalar o que o estudante é agora, mas 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 tem uma dimensão de importância ampla no contexto educativo, quando perspectivada a sua relação de influência sobre o desenvolvimento e a aprendizagem especialmente de crianças com deficiência intelectual.

Os conhecimentos que advêm de pesquisas sobre a importância da mediação pedagógica (MANTOAN, 1997a; LUSTOSA, 2002; CASTRO; LUSTOSA, 2019; FIGUEIREDO, 2010; ROCHA, FIGUEIREDO; POULIN, 2018;) revelam que a prática pedagógica pautada na mediação constante da professora (ROCHA; FIGUEIREDO, 2018), no acompanhamento sistemático e nas expectativas de sucesso

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

Esses resultados conduzem ao reconhecimento da importância da melhoria das práticas pedagógicas como questão *sine qua non* para a implementação de uma escola de qualidade para todos os estudantes, quer estes tenham ou não deficiência.

Nessa mesma linha de pensamento citamos um texto de um autor de pesquisas em âmbito internacional que agrega algumas compreensões relevantes a essa discussão, vejamos: o pesquisador Jha (2007) analisa a origem, o conceito e as práticas da educação inclusiva em cenário internacional, e a natureza das barreiras que as crianças, particularmente aquelas em risco e das camadas desfavorecidas, enfrentam em relação ao acesso e permanência na escola. O autor alerta à confusão da terminologia “educação para as necessidades especiais” causada em muitos países, e acrescenta o pensamento de Ainscow (1999) e Mittler (2000) que veem o próprio conceito de “necessidades educacionais especiais” como uma barreira à inclusão. Seus estudos apontam que em países em desenvolvimento como a Índia, e o Brasil se assemelha, os aspectos da privação social e econômica não podem ser ignorados. Nesses casos, conforme o pesquisador, a “educação inclusiva” oferece uma solução.¹⁵

Com apoio na necessária reorganização deste contexto escolar, consideramos como urgente também sempre procedermos uma reflexão sobre a (re)estruturação das condições dos trabalhos docente e discente, o que inclui delegar à escola e aos professores seus papéis de direito no envolvimento com tal reflexão. É, portanto, imprescindível propiciar momentos, na própria instituição educativa, para que o professor possa se envolver em discussões e reflexões sistemáticas

¹⁵ Texto “*Barriers to student access and success: is inclusive education an answer? Obstáculos ao acesso e ao sucesso dos alunos: a educação inclusiva é uma resposta?*” (Tradução “livre” para o português: “Obstáculos ao acesso e ao sucesso dos alunos: a educação inclusiva é uma resposta?”), autoria de Madan Mohan Jha, no livro “*International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion: Studies from, 2007*” (Perspectivas internacionais sobre diversidade e inclusão educacional: estudos da América, Europa e Índia. Seção - ii Educação Inclusiva: questões conceituais).

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 estudantes 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 importante para subsidiar as ações dos professores, acreditamos que isso, tão-somente, não é suficiente para garantir que se efetive uma (re)construção da prática. Não podemos deixar de afirmar que acreditamos que a ação do professor (compreendida como projeto educativo de toda a escola) pode contribuir para impulsionar uma superação do quadro de práticas ineficazes. É preciso, todavia, engajamento em um processo de reflexão ou transformação de concepções, atitudes e condutas, sediadas no comprometimento com a qualidade do atendimento na escola pública e investimentos no processo de profissionalização do professor.

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 (SCHÖN, 1992; PIMENTA; GHEDIN, 2010).

As dúvidas e as críticas que acometem os profissionais no “calor da ação” podem, também, transformar as práticas. Essa hipótese nos conduz a considerar que a reflexão na e sobre a ação é 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 se encontrar coletivamente um sentido para a construção de “pontos de superação” e que pode se projetar na seguinte inquietação: a partir da forma como é feita, hoje, a prática pedagógica em sala de aula, como poderia ser refeita?

Neste sentido, a discussão no cenário educativo traz o debate para o papel político da instituição escolar e de seus atores na produção

de saberes, pautando-se na autonomia dos professores sobre os processos da gestão da prática pedagógica.

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 se fazem nas 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, transformação e investimentos formativos que atualmente vivenciamos.

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 consequentes 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 essa, 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 estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

Não obstante, a inclusão escolar de estudantes com deficiência 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 ou a 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 no contexto das diferenças,

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:

[...] trocar as práticas pedagógicas significa que a intelectualidade dos professores deve mudar para o respeito às competências cognitivas e culturais das pessoas, 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 nossa).

Investigações sobre a prática pedagógica revelam que ela é, comprovadamente, exercida com muitas dificuldades, independentemente de se dirigir ou não a estudantes com deficiência. A questão que precede, portanto, é reconhecer e efetivar o espaço de todo estudante nas situações educativas. Essa reflexão é muito importante como provocadora de um debate sobre a escola atual.

Ao se referir à construção de uma escola inclusiva, Mantoan (1997b) 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 estudantes; 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 estudantes; 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 às diferenças. 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 à sua melhoria.

Quando esse processo é deflagrado, intencionalmente pensado, planejadamente executado e 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.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ORGANIZAÇÃO E PRINCÍPIOS NO COTIDIANO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA

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, 2006).

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

O conceito de prática pedagógica se encerra 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 (ZABALA, 1998). Todos esses elementos se apresentam quase que inseparáveis na atuação docente.

No que concerne à constituição das práticas educativas, ainda segundo Zabala (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 formação (inicial e continuada) e no decurso da profissionalização: a organização das sequências de atividades e da classe e de suas formas de agrupamento e de interações, a gestão da sala e do ensino, a organização dos conteúdos e materiais curriculares, critérios de avaliação.

Para Zabala (1998), alguns fatores incidem na aula, de tal maneira que têm 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 necessitam ser explicitadas:

1. Oferecer subsídios teóricos e práticos que colaborem para a formulação de saberes e práticas pedagógicas de atenção à diferença – paradigma da inclusão –, possibilitando ao professor, uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem e de suas práticas educativas.
2. Discutir a dinâmica da organização e da gestão do trabalho pedagógico em sala de aula, bem como práticas de intervenções relacionadas à aprendizagem de seus estudantes na sala de aula.
3. Fortalecer a atuação do docente, por meio da apropriação dos conhecimentos relativos à aprendizagem do estudante.
4. 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 a todos os estudantes.

Essas referências conceituais que apresentamos apontam para nova perspectiva de prática pedagógica, em especial, em relação aos estudantes com deficiência, na qual se privilegie a mediação (ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018) e a aprendizagem cooperativa (SILVA, 2016) como condutoras das intenções educativas (MITTLER, 2003; GAUTHIER; POULIN, 2001, 2003; MONEREO; POZO, 2007; POULIN; FIGUEIREDO, 2016).

É necessário compreender a aprendizagem cooperativa como um dos recursos que se expressa como importante para a gestão da sala de aula com vistas a atender a todos os estudantes, porquanto “utiliza mecanismos que permitem que os estudantes, independente de suas características, sejam capazes de aprender o máximo possível” (MONEREO; POZO, 2007, 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 básico ao ensino de qualidade. Conforme Johnson, Johnson e Holubec (*Apud* MONEREO; POZO, 2007), 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.

Gauthier e Poulin (2001, 2003) desenvolveram estudos acerca da aprendizagem cooperativa em conceitos matemáticos em salas de aula inclusivas, e compreende esse modelo como um aporte pedagógico capaz de favorecer a interação dos estudantes com deficiência com os colegas da 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. Poulin (2005) defende ainda, a ideia 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. Conforme Silva (2016) a aprendizagem colaborativa propiciou a “construção de um ambiente interativo e construtivo” na produção do saber de forma individual e coletiva de um grupo de estudantes com e sem deficiência. As crianças ao longo da pesquisa ao incorporarem os princípios da aprendizagem colaborativa puderam assumir um papel de “protagonistas” de seu próprio aprendizado e de “co-construtores de conhecimento do grupo”, ou seja, ao assumirem também o papel de auxiliar o próximo aprendiam com o outro numa relação de “interdependência”.

Ainda segundo Silva (2016) a interdependência, um dos 5 pilares da aprendizagem colaborativa, foi um dos elementos de maior dificuldade de compreensão por parte dos indivíduos. De início foram demonstrados comportamentos negativos (agressões verbais e físicas,

desconsideração, isolamento, afastamento das crianças com DI, desrespeito às opiniões contrárias e indiferença). No decorrer da pesquisa outros comportamentos foram sendo incorporados e o principal fator responsável à adesão da interdependência e ao protagonismo (coletivo e individual) foi a conscientização, principalmente por parte das crianças com deficiência que passaram a elaborar ideias para os textos, por exemplo, e a defendê-las. Em relação ao avanço conceitual da escrita, argumenta que todos progrediram em suas escritas e que a participação das crianças com deficiência intelectual em grupos colaborativos foi essencial não apenas na construção de conhecimento escolar, como no desenvolvimento de habilidades sociais proativas e participativas ligadas essencialmente à sua autoestima.

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 aprendente.

Quanto ao papel do professor nas relações entre estudantes com e sem deficiência em uma sala de aula, consideramos que valores como respeito e cooperação também são construções sociais que se produzem nas vivências e, na sala de aula, o educador tem um papel importante de mediação nesse sentido, sendo facilitador ou não de relações afetivas, de acolhimento e interação social das crianças do grupo da sala de aula. O educador organiza e edifica relações de cooperação, respeito, solidariedade e subjetivação dos sujeitos. O inverso também é verdadeiro.

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 acontecem calcadas 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 comum 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 ensinar 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, 2014, p. 228), haja vista a posição fundamental que ocupa em relação ao conjunto dos agentes escolares, sendo no trabalho específico com os estudantes os principais agentes e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

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 estudantes reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer”.

Esses conhecimentos organizados pela ciência, aliados e traduzidos pela e para a pedagogia atual, trazem contribuições importantes a fim de esclarecer que o estudante com deficiência, por exemplo, poderá apresentar um ritmo de aquisições mais lento do que os demais estudantes. É importante ressaltar que não existem características específicas que possam ser atribuídas às pessoas com deficiência nem a nenhuma outra pessoa, visto que todas as pessoas são singulares em seus processos evolutivos. Por isso mesmo a mediação pedagógica, com o devido acompanhamento, é essencial para todos os estudantes. Assim, a intervenção pedagógica deve otimizar a aprendizagem tendo o professor como fonte importante para a aprendizagem e a participação dos estudantes na sala.

As crianças com algumas dificuldades 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 estudante com deficiência intelectual, pela forma como ele é considerado em termos de representação coletiva, uma vez que eles consubstanciam os desafios (queixa de alguns professores) em atuar com suas especificidades em termos de

ritmo e de tempo para as aquisições conceituais mais complexas. Com relação a esses estudantes, por exemplo, é fundamental estimular para que eles realizem as tarefas, com o cuidado de atender suas solicitações e encorajá-los em suas realizações (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995; GONZÁLEZ, 2002; FIGUEIREDO, 2012) bem como deixar claro o que está sendo solicitado deles para que eles entendam o que devem realizar. 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. Esses aspectos são válidos para qualquer sujeito, pois dão sustentação à mediação pedagógica e remetem à importância dessa intervenção planejada, sistematizada e significativa para todos os estudantes.

Mantoan (1999, 2020), 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 estudantes 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 de pessoas com deficiência intelectual (FIGUEIREDO, 1999, 2012; GOMES, 2012) como indicadoras dessa possibilidade.

Resultados de investigação longitudinal realizada com crianças e jovens com deficiência intelectual evidenciam 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 sujeitos pesquisados demonstraram significativos ganhos quanto à melhoria da atenção, da memória, da linguagem oral e da interação com o grupo (LIMA; PLETSCHE, 2018; MATIAS, 2016).

Desse modo, reafirmamos que a mediação e a intervenção pedagógica, como elementos fundantes da ação docente, constituem uma via privilegiada e de influência positiva sobre a elaboração do conhecimento da criança, notadamente para aquelas que manifestam algumas dificuldades nas aprendizagens escolares.

Esse cabedal de conhecimentos, fundamentados nos avanços das ciências, da Medicina, da Psicologia e da própria Pedagogia, impõe novas exigências aos profissionais da educação e é posto, sobretudo, como necessário para 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 à inovação e à 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, acirradas 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”.

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

Muito provavelmente, falar de mudanças na educação 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, pois a qualidade da escola pública brasileira, ainda, é um desafio político muito grande.

Nesse sentido, incluir estudantes público-alvo da educação especial, acolher as diferenças de todos os educandos e atuar pedagogicamente com todos eles 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 estudantes na escola pública regular estão ligadas estreitamente à problemática da Pedagogia e da Educação no País. A inclusão de estudantes com deficiência é o “eco” do problema da qualidade estrutural, organizacional e pedagógica das escolas, com destaque também repercute para a formação dos professores.

O cenário educacional descortinado traz a face precária e caótica dos sistemas de ensino brasileiros. É preciso um esforço por mudanças na escola e isso requer conhecê-la em suas especificidades. A escola brasileira enfrenta dificuldade em seu processo histórico de luta por melhoria na qualidade do ensino, constatada nos contornos estatísticos de avaliação das instituições e de suas condições de funcionamento, nas condições de aprendizagem oportunizada aos seus estudantes, na qualidade da formação oferecida aos educandos, nas condições socioculturais possibilitadas aos seus profissionais e na precária formação dos seus quadros de professores, notadamente.

Analisar a experiência que vivenciamos na escola nos alerta para a compreensão de que os desafios que se apresentam à educação inclusiva estão ligados a uma totalidade mais complexa, que estabelecem entre si conexões, muitas vezes não hierarquizadas nem particulares a determinada escola.

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 docente 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.

Estas condições conduzem a uma concepção do trabalho em educação muito próxima à representação do proletariado,¹⁶ 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 por nós 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.

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

¹⁶ Arroyo (2000) faz uma 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.

intitulado de “mal-estar docente” (NÓVOA, 1999 ; 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).

Há ainda dificuldades, particularmente quanto à preparação específica para a realização da tarefa docente, que se localizam 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 fica por conta das 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 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 elaborar questões curriculares considerando as particularidades de

todos os estudantes, avaliar 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, ao tempo para dedicar-se ao estudo, ao planejamento, à reflexão, inevitavelmente se compatibiliza em uma lógica de desgaste e de comprometimento qualitativo de práticas a se projetar nas situações de ensino e de aprendizagem propostas em sala de aula.

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. Várias 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.

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 de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho docente (NÓVOA, 1992).

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.

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 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 de maior qualidade pedagógica.

Apesar de entendermos que a efetivação desses espaços dentro da escola pode se revelar como importante para subsidiar as ações dos professores, nem que isso tão-somente seja suficiente 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 infraestrutura que lhe possibilite o processo.

A “batalha” travada no dia a dia, associada a desgastes físico e emocionais causados pelo ritmo de vida ou pelas condições estruturais e organizacionais das escolas, se reflete certamente no tipo de prática empreendida em sala de aula, se reflete na não utilização de recursos diversificados, de outras linguagens de comunicação oral e escrita, de planejamento para a ação etc.

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 polos, como, por exemplo, didáticos 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.

É oportuno deixar claro, contudo, que alguns aspectos educacionais, como currículo, didática, metodologia e ações alfabetizadoras em si, ao que nos parece, se ligam às questões da formação. Portanto, se faz imprescindível repensar a forma como são estruturados os trabalhos de formação continuada ou em serviço, atentando também para a

orientação e acompanhamento desses profissionais no dia a dia das escolas, como forma de proceder a identificação compartilhada das circunstâncias objetivas a serem transformadas.

Reconhecemos uma estrutura social que pesa sobre os ombros dos professores e 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 desses educadores 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 professores se dediquem a ações de natureza pedagógica, produção de materiais, jogos, atividades, elaboração de projetos educativos 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, as interações dos docentes com o universo cultural diversificado e criativo, a compreensão e a leitura do mundo e a interpretação da realidade. Tais aspectos repercutem diretamente no ponto de partida dos processos de aprendizagem docente e, num efeito cascata, tem implicações no empobrecimento das intervenções e projetos pedagógicos propostos aos estudantes.

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 estudantes por sala (em torno de 30 a 35 estudantes), falta de acessibilidade e de condições físicas para a circulação dos estudantes que necessitam de adaptação dos espaços (rampas, banheiros, alargamento de portas), falta de apoio especializado como a atendimento educacional especializado para as crianças, dentre outras dificuldades. 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 que é uma questão político-social, assim sendo, 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 sobre esse tema, e estabelecer diálogo entre Poder Público e educadores, além de outras iniciativas de valorização e de moralização da educação pública.

Não podemos negar que as dificuldades maiores se referem à instauração do novo em uma organização “velha”, ou seja, em um modelo educacional anterior já 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. Verificamos o fato de que, ainda, lidamos com pouco interesse dos gestores municipais. A nossa pesquisa passou dois anos e meio direto dentro da escola, e acreditamos que se tais agentes tivessem assumido conosco essa tarefa da transformação da escola numa escola inclusiva, por certo, as forças da mudança poderiam ter sido maiores ou pelo menos, mais fáceis de obter.

Defendemos, assim, a possibilidade de que cada escola possa se tornar uma instância formativa para seus profissionais, um ambiente propício à reflexão, ao estudo, à socialização de ideias e à tomada de decisões, em que todos assumem o caráter da mudança necessária de acontecer em sua realidade concreta. Não podemos perder de vista a necessidade de escolas e professores revisarem suas dificuldades, revisitarem suas práticas constantemente, renovarem valores e sentimentos ético-pedagógicos no exercício do compromisso político que a docência requer.

DIMENSÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O objetivo deste capítulo não é prescrever práticas pedagógicas, mas defender uma reflexão acerca da necessária (re)organização dos tempos, espaços e ambientes de aprendizagem na sala de aula, na busca de sistematizar referentes que possam auxiliar os(as) docentes em uma mais qualificada organização e gestão da sala de aula *para todos e para cada um*.

Aqui, tecemos algumas considerações acerca de alguns aspectos teóricos e práticos que contribuem para o processo de aprendizagem de crianças com e sem deficiência, bem como a proposição de mediações em sala de aula quanto à configuração do trabalho pedagógico. Apresentamos alguns elementos do ponto de vista da (re)organização didática e de suas implicações positivas para a aprendizagem dos estudantes.

Assim, organizamos a descrição e a análise de algumas situações formativas importantes e as mudanças procedidas pelas professoras que protagonizaram conosco a pesquisa, 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”.

Planejamento das atividades de aprendizagem: gênese da aula

Defendemos que, em relação às práticas pedagógicas no paradigma inclusivo, é preciso que nós educadores e educadoras, façamos

permanentemente uma análise e reflexão mais crítica sobre o que fazemos e sobre o que defendemos e acreditamos em educação.

Assumir e realizar a prática pedagógica em uma orientação inclusiva se constitui, em uma parte significativa, fomentar estratégias didáticas e procedimentos que repercutam na aprendizagem de todos os estudantes, bem como nos assumir como educadores na autoria da nossa própria ação docente.

O que verificamos em nossa pesquisa é que os investimentos realizados na formação acompanhada começaram a repercutir na prática pedagógica, ao que nos pareceu, seguindo uma progressão gradativa de intensidade, considerando o que se apresentou em nosso estudo. No começo, foram discretas modificações, pouco a pouco conduzidas. Conseqüentemente, no prolongamento do tempo e com o acúmulo de situações formativas, as mudanças no ensino e na mediação da aprendizagem junto aos estudantes vão se tornando cada vez mais evidentes. A princípio, como pequenos “ensaios” de situações pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos estudantes, como retorno das ações que interligam o planejamento e sua melhor utilização pela escola e as professoras em sala de aula, posteriormente, internalizações mais consistentes. Todavia, no caso de algumas professoras, a reconfiguração total das práticas pedagógicas se faz por uma decisão consciente, seguida pela busca por mais conhecimento para a ação.

Foi notório para nós, na pesquisa, que uma aula tem origem no planejamento. Daí a importância que o planejamento vai ter para ser reatualizador 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 não podem se limitar à reunião de educadoras, em seus turnos, para apenas listarem um *rol* de conteúdos programáticos gerais e datas comemorativas do período para serem realizadas. Ademais, as professoras eram unânimes nos relatos sobre a falta de tempo destinado pela instituição para “montar” materiais e recursos necessários 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 localizam intensamente em realizar um planejamento que contenha situações didáticas que contemplem 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 estudantes, promoção de maiores e melhores interações entre os estudantes e com os estudantes, bem como a avaliação das aprendizagens do grupo.

Outra dimensão das fragilidades no ato de planejar das professoras estava situada na inexistência de uma organização do trabalho pedagógico no sentido de atender aos diferentes níveis, ritmos ou características dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência. No início da pesquisa questões como o reconhecimento das diferenças existentes na sala de aula e dificuldades no ato de ensinar não eram mencionadas ou tomadas como realidade. A rotina pedagógica não se expressava em um plano de atividades consistente e organizado, e, igualmente, não eram feitas considerações sobre como registrar e avaliar as conquistas dos estudantes.

A ausência dessas preocupações pedagógicas em um planejamento faz com que o conhecimento prévio dos estudantes e suas aprendizagens iniciais ou mesmo as já consolidadas não sejam tomadas como mobilizadoras de novas intervenções.

Dessa forma, no que diz respeito aos estudantes com alguma deficiência ou dificuldades na aprendizagem, esses aspectos não sendo privilegiados na dimensão do planejamento, muito certamente, não serão contemplados nas ações desenvolvidas no cotidiano das salas de aula. Os estudantes pareciam não ser tomados como sujeitos pelos quais se nutrem expectativas de sucesso, e para o quais se definem objetivos e metas para a aprendizagem, ou seja, expectativas em função das quais se planejam e se propõem atividades significativas para a construção e evolução do conhecimento.

Cabe lembrar, todavia, que não eram apenas os estudantes com deficiência que pareciam não ser levados em consideração no planejamento, em suas diferenciações de nível de conhecimento, de ritmos e de tempos de aprendizagem, pois esse procedimento também não era destinado aos demais estudantes da sala de aula. E, portanto, as ações

educativas devem ser intencionalmente planejadas com o intuito de promover o acesso, a aprendizagem, a permanência e a viabilização da convivência escolar com as diferenças.

Nesse sentido, consideramos que o planejamento requer atenção pela repercussão que ele tem na organização e dinamização das situações de aprendizagem e da prática pedagógica. As considerações a seguir, retiradas de um diário de campo da pesquisa, ilustram um momento em que as professoras combinavam trabalhar o conteúdo de matemática referente à sequência de 1 a 15. Nessa ocasião, pedimos permissão para fazer uma consideração: perguntamos se os estudantes ainda não sabiam aquele conteúdo, pois achamos elementar para o ano escolar (no segundo semestre letivo) e ainda, se eles não conheciam sobre o assunto em questão.

Uma das professoras me respondeu: – Sim, alguns estudantes 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 estudantes, além desse recurso contemplar um intervalo de sequência maior, de 1 a 30. As professoras 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).

Outro fato importante: o de que as professoras definiam sempre Língua Portuguesa e Matemática como áreas de prioridade no planejamento, 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 conhecimento de mundo,

natureza e sociedade, por exemplo, eram inseridos circunstancialmente ou quando conseguiam articular com as datas festivas do calendário.¹⁷

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 acompanhamento¹⁸ sistemático por parte de uma coordenação 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.

Nesse sentido, para que se possa implementar uma prática pedagógica de atenção às singularidades dos estudantes é imprescindível proceder a uma reconfiguração do espaço, do tempo e das interações sociais estabelecidas na sala de aula. Estudiosos de distintas áreas apresentam reflexões importantes sobre a organização social da sala de aula (FERRAZ; FLORES, 1999; FORNEIRO, 1998; ZABALA, 1998; ZABALZA, 1998; BARBOSA, 2006; LANUTI, 2019).

Assim, cuidar de aspectos como a viabilização de uma rotina, de diferenciadas formas de agrupamentos, do estabelecimento de maiores

¹⁷ 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.

¹⁸ Por intermédio do grupo Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD), coordenado pela Profa. Doutora Rita Vieira de Figueiredo, também autora desse livro, e dos esforços da gestão da escola, pleiteamos junto à SME e ao Distrito de Educação (VI), na época, para suprir a carência de suporte pedagógico às professoras da escola. Assim solicitamos uma supervisora e uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A solicitação foi atendida e 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 AEE, pelas atribuições de sua função, fortalecia a atenção mais específica aos estudantes público-alvo da educação especial.

interações entre os estudantes, entre estudantes 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 a realidade das práticas da escola, atuando diretamente na construção em parceria de um saber e de um *saber-fazer* capaz de reverter as fragilidades e dificuldades das professoras, foram procedidas intervenções em coautoria com todos os profissionais da escola – com a gestão tratamos da reorganização institucional para a existência de um planejamento efetivo na escola,¹⁹ além de outras concretizações.

Vejam algumas iniciativas realizadas, por intermédio da ação-colaborativa:

[...] a determinação de calendário fixo para planejamento com agrupamentos entre duas séries (infantil I e II; 1^o e 2^o; 3^o, 4^o anos), com encontros mensais (datas previamente definidas para o ano todo; designação de uma professora-coordenadora ou mobilizadora e dinamizadora deste 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 ano e níveis de ensino, entre outros. [...] atitude da pesquisadora de subsidiar o planejamento colaborativo com as professoras [...]. Após realização do planejamento, seguiam-se os desafios de implementação e análise reflexiva das ações efetivadas (LUSTOSA, 2009, p. 154).

¹⁹ 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 segundo o ano escolar, para o planejamento amíúde das atividades e procedimentos de aula em si. 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 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 que, com as reuniões de estudo com o foco na exploração e ampliação dos conhecimentos metodológicos e de sugestão de recursos que poderiam ser utilizados em aulas, “demos início ao movimento de reconstrução da prática pedagógica, guiada para a evolução dos dispositivos de realização de um ensino que contemple todos os estudantes e de internalização desse referencial”. Segue, como ilustração, alguns destaques da estrutura e objetivos dentro de tal propósito:

Em um dos momentos 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 estudantes, 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 apresenta 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, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. 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 [...], como livros de literatura, DVDs 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 (todos do acervo da biblioteca da escola), cartelas com desenho e palavras, alfabeto móvel confeccionado em papel-cartão etc. (além de outros acervos de jogos de linguagem e trilhas elaborados pela pesquisadora-formadora). As professoras manusearam os materiais e pensaram em possibilidades práticas de uso por elas em sala de aula, ou seja, aliavam a dimensão conceitual e a prática (DIÁRIO DE CAMPO).

Os dados dessas reuniões de estudo,²⁰ principalmente, nos fortalecem uma hipótese importante: a de que parece haver duas formas de assimilar a aprendizagem: i. professoras que aprendem pela dimensão conceitual, e, portanto, conseguem se beneficiar dos estudos e reflexões teóricas fornecidas; ii. aquelas que compreendem melhor as explicações e ideias trabalhadas, pela dimensão procedimental, na vivência e materialidade dos apoios ofertados.

Assim, entendemos que a conjunção dos vários procedimentos metodológicos utilizados – principalmente o modelo de acompanhamento procedido – contribuiu para que o grupo de professoras fosse tomando consciência das crenças e concepções que embasam o seu fazer pedagógico. Notadamente, o acompanhamento, que intitulamos de socioconstrutivista, que contemplava a análise, reflexão e reconstrução de práticas colaborativas entre as 8 (oito) professoras e a pesquisadora-formadora.

Sob tal perspectiva, apresentamos a seguir, algumas estratégias que podem ser relacionadas, representadas como importantes de serem fomentadas à avaliação de sua utilização por docentes (autoavaliação) e formadores (motivar a ser construídas na ação):

²⁰ Em outro momento, levamos para as professoras, nos dias de planejamento, uma pasta-colecionadora contendo coletânea de aproximadamente 300 folhas com diversos tipos de atividades escolares interessantes para um professor propor em sala de aula. 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 a criatividade na elaboração das questões e das tarefas propostas. Pudemos verificar em diversas ocasiões esse material com outras professoras, inclusive, aquelas que não aderiram à ação do acompanhamento socioconstrutivista e, portanto, não eram acompanhadas, procedendo a fotocópias de partes da coletânea que mais lhes interessavam. O fato que descrevemos, somado a outras observações, nos indicava que as professoras careciam de exemplos práticos, além do respaldo da teoria, para visualizar a perspectiva construtivista de suas práticas. A distância entre os referenciais, que pautavam o que habitualmente faziam e o que trazíamos como proposta, produzia uma dificuldade para entender como de fato tal perspectiva se operava didaticamente em sala de aula. As reuniões de estudo foram todas com registro em filmagem. Selecionamos algumas imagens e filmagens de depoimentos em grupos focais de avaliação da experiência, feiras e eventos, aulas de campo, aulas e atividades desenvolvidas e produzimos um DVD da experiência.

1. As atividades de aprendizagem são organizadas reunindo pequenos grupos de estudantes a fim de atender às necessidades de certos estudantes.
2. As situações de aprendizagem propostas favorecem a transferência de competência em diversos contextos de aprendizagem.
3. O professor leva em conta a evolução conceitual dos estudantes no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem.

Ressaltamos, especificamente a importância da estratégia “planejar situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos estudantes segundo sua evolução conceitual”. Enfim, conhecimentos de base à docência (independentemente de se referir ou não a estudantes com deficiência), pareciam não estar consolidados na prática docente das professoras.

Tais lacunas se configuraram como obstáculos à realização de tais práticas, fato que demandou *a priori* uma iniciativa da pesquisa para a atenção ao planejamento, tomando como gênese de uma prática inclusiva.

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 estudante 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 estudantes, 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 Haydt (2011), 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 estudante 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 buscados 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 seja incluída nas práticas pedagógicas das professoras, mesmo parecendo algo simples, constitui-se uma 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 sempre condições de implementar tais inovações de imediato em suas práticas pedagógicas, entretanto, não é isso que acontece. A experiência mostra que essa transformação vai acontecendo gradualmente e permeada de resistências ou limitações.

A percepção das professoras sobre a “variedade de métodos de ensino” como elemento necessário à mudança das práticas pedagógicas, está expressa na fala de uma das professoras acompanhadas pela pesquisa que realizamos:

O grupo de pesquisa da UFC que estava na escola mostrava em nossos encontros de estudo que era possível desconstruirmos as práticas tradicionais e transformá-las em práticas inclusivas. Tal mudança 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 (GRUPO FOCAL).

O presente relato mostra a trajetória percorrida inicialmente pela docente, até a decisão de construir novos métodos no arcabouço inicial de suas práticas pedagógicas e como isso abalava o saber fazer já 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 para formadores em geral (BOURDIEU, 1998).

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.

Em nosso estudo foi possível constatar que valores, crenças e concepções repercutem sobre a organização didática. Percebemos que, à medida que se tece uma reflexão autoavaliativa sobre compreensões pedagógicas, as docentes situam os pontos frágeis de suas práticas, dos quais tomaram consciência, ao longo do processo da pesquisa e os selecionaram para investir em mudanças.

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. Vejamos como a fala da professora acompanhada por nós trata das inovações que institui no cotidiano de suas aulas:

O início da experiência com novas formas de ensinar começou por pequenas mudanças: comecei a fazer a agenda do dia para

meus estudantes, depois vieram as 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 estudantes e posterior resolução em cooperação. Com isso eu queria atingir o desenvolvimento da autonomia da turma. Foi impressionante os benefícios para a minha turma a partir dessas mudanças na minha prática. As inovações nas minhas práticas pedagógicas fizeram bem a toda a turma (GRUPO FOCAL).

A respeito do que elenca essa professora, outras docentes também nos informaram muito sobre como passaram a diversificar seus métodos de ensino, inserindo significativas alterações em suas práticas pedagógicas, algumas delas, tendo reconfigurado totalmente a variedade dos métodos de ensino. Destacamos que o uso da literatura infantil foi o ponto de partida para a configuração de novas práticas para as professoras. A escolha desse recurso ocorreu em virtude da constatação (nossa e das professoras) da ausência de alegria e prazer no contexto das aulas, e ainda da não articulação de um trabalho que organizasse em torno de um eixo as atividades que se desenvolviam costumeiramente. A inserção desse recurso atendia a essas demandas, bem como, à consequente formação do leitor, objetivo importante do trabalho alfabetizador nas escolas.

Nossa análise é a de que 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 alicerçaram 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 contação de história cotidianamente vem então marcar as primeiras mudanças inseridas pelas professoras nas salas de aula dentre tantas que se fizeram no decurso desta pesquisa-ação, as quais relataremos ainda mais adiante.

Destacamos que muitas das nossas observações sobre a prática das professoras revelaram a dificuldade que eles enfrentavam com a inserção da literatura infantil na sala de aula, conforme ilustramos a seguir:

A primeira vez em que uma das professoras realizou uma contação de história, os estudantes apresentaram dispersão durante a atividade (apenas alguns sentados mais à frente ficaram atentos), ficando perceptível a pouca vivência que tinham com esse tipo de atividade. A professora ficou muito confusa e os principais objetivos didáticos da proposta foram perdidos, uma vez que esta não tinha sentido para o grupo. A professora em nenhum momento modificou os procedimentos para reverter a situação instaurada. Após a realização da atividade, procedemos à reflexão com a professora sobre o que fora feito. Nesta discussão, ela mostrou ter plena consciência de que não havia obtido êxito na proposta didática que desenvolveu. Fizemos uma discussão e análise sobre as condições em que a atividade se efetivou. Em atividades seguintes, da mesma natureza, tais dificuldades foram didaticamente superadas, em função do planejamento prévio e da intensificação desse tipo de atividade na rotina (DIÁRIO DE CAMPO).

Estabelecemos aqui alguns aspectos fruto da nossa reflexão com as professoras da nossa pesquisa, os quais consideramos importantes para orientar trabalhos dessa natureza na sala de aula. Vamos, então, à análise da situação vivenciada pela professora em questão:

1. Organização espacial dos estudantes – a professora realizou a atividade com a mesma disposição de carteiras enfileiradas que ainda mantinha como organização da sala, o que dificultava que os estudantes sentados mais atrás visualizassem o livro e se interessassem pela história;
2. Preparação dos estudantes para a atividade – sequer eles tinham sido informados previamente da narração.
3. Combinados prévios para o início, desenvolvimento e fim da atividade – os estudantes 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, ligada aos conteúdos a serem estudados naquele dia.

4. Predição da história – isso pode ser feito ao encorajar os estudantes a predizer o que irão ouvir ou 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 induzindo projeções sobre a história. Quando os estudantes 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.

5. Sistematização e frequência da vivência desse recurso – a ausência dessa prática não possibilitava que os estudantes tivessem hábitos internalizados para garantir atenção na atividade.

Foi notória a internalização, pela professora, dos elementos da reflexão estabelecida com ela. Na segunda experimentação com esse recurso, ela demonstrou ter compreendido o sentido do que havíamos discutido e nossa constatação do quanto a professora buscou, seguidamente, assegurar os aspectos apontados como frágeis na realização anterior da atividade. Foi visível esse momento de reflexão *sobre e na* prática, o que promoveu avanços na dimensão do *saber-fazer* dessa professora, pois, a partir de então, ela passou a reelaborar seus procedimentos exatamente nos pontos frágeis elencados, obtendo êxito na realização da atividade.

Após essa experiência, a professora incorporou sistematicamente o uso da literatura infantil em sua prática pedagógica, bem como avançou nos procedimentos necessários à realização da atividade. A referida docente promoveu, inclusive, cirandas de leitura semanais com seus estudantes, 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 diversificada – muitas outras inovações se estabeleceram entre as professoras, que assumiram a meta de modificar a realidade inicial da exclusividade da aula expositiva.

Nesse sentido, fazemos a seguir o registro da prática pedagógica de uma professora dessa escola que mais mudanças fez em suas

práticas. A descrição longa é necessária, por conter aspectos que des-cortinam o valor significativo do uso de “variados métodos de ensino” para práticas pedagógicas inclusivas:

A aula na sala dessa professora exploraria dois espaços da escola: área livre (intramuros 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 estudantes 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 estudantes 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 à sala, a professora conduz os estudantes 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 à conclusão de que devem devolvê-lo à natureza, seu *habitat* natural. Foi então dado início à confecção de um painel. Em seguida, a professora provocou um debate entre os estudantes mobilizado pela atividade (foi a primeira vez que ela utilizou intencionalmente tal estratégia). [...] Este foi um momento intenso de participação, envolvimento e de expressão de ideias entre os estudantes. 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 bombom, 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 à conclusão de que a escola tinha poucos depósitos para lixo. Assim, a turma teve a ideia de confeccionar caixas para colocar o lixo (DIÁRIO DE CAMPO).

Ao analisarmos os detalhes da atividade realizada, percebemos que é nos fundamentos teóricos subjacentes que reside os aspectos mais importantes da sua realização, aos quais chamamos a atenção: a

aprendizagem colaborativa, a proposição de desafios, a exploração de outros ambientes extra sala 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 faz para os estudantes que dele necessitam para realizar as mesmas atividades que os demais do grupo, entre outros.

A atividade acima descrita é muito rica e pode ser explorada para o desenvolvimento de diversos conteúdos como a escrita por meio do registro dos elementos encontrados, realizando comparações entre as palavras quanto à consciência fonológica (a sonoridade inicial e final da palavra), extensão e análise linguística. Puderam ser trabalhados também conteúdos de matemática como sistematização numérica (pela contagem dos elementos coletados), estudo do meio ambiente explorando, o tipo de material coletado e o impacto desse material no meio social e ambiental. A interlocução entre diferentes conteúdos favorece que as crianças reconheçam a função social do conhecimento e sua utilização na vida cotidiana, o que pode contribuir para a motivação pela aprendizagem porque dá sentido ao que está sendo aprendido.

Evidenciamos, nesse sentido, que as experiências com os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar expressaram um avanço no percurso formativo das professoras. As “marcas” das experiências com a interdisciplinaridade, se incorporaram na ação docente depois que outras mudanças de ordem “mais simples” foram efetivadas.

Em nosso estudo elas incorporaram inicialmente algumas estratégias didáticas consideradas mais “simples” quanto à natureza ou complexidade, como organização da sala e os agrupamentos das crianças, e só posteriormente, integraram e aprimoraram práticas pedagógicas mais dinâmicas nas quais se articulavam conteúdos e diferentes estratégias que se refletiam mais significativas para a aprendizagem dos estudantes. Como exemplo temos: o desenvolvimento de sequência de atividades escritas, seguidas de atividades realizadas em diferentes ambientes dentro e fora da escola, ou atividades com base em texto instrucional o qual pode gerar diferentes desdobramentos inclusive seguidos de situações lúdicas como a realização de uma receita

ou a utilização de um texto instrucional de como fazer uma pipa, que será utilizada para brincar na área livre de entorno da escola. Outro exemplo é o estudo de obras de arte e as biografias de seus artistas, visita a uma exposição em um museu e desdobramento por meio da construção de ateliê na sala de aula e a (re)leitura e reprodução das obras dos artistas. As práticas pedagógicas assim dinamizadas ganhavam uma integralização maior, uma dinamicidade, movimento e um expressivo “colorido” no contexto escolar. Tais aspectos foram revelados por meio de um planejamento cada vez mais estruturado, detalhado, com tempos mais demarcados e pensados em função dos objetivos da aprendizagem e da infância.

Nessa dinâmica de aprimoramento docente, observam-se também aspectos como: atenção ao sentimento de infância, a defesa dos direitos e das necessidades das crianças, o reconhecimento de suas potencialidades.

Para complementar e ampliar a análise aqui realizada, trazemos o registro da mesma professora, acima mencionada, 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. Vejamos o que diz a professora na análise que realizamos com ela:

[...] 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 a estratégia da colaboração, para garantir a execução no tempo de quinze minutos. [...] Com estas abordagens, os estudantes, principalmente o estudante 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 (REGISTRO REFLEXIVO).

Outras professoras são exemplos das modificações nas práticas pedagógicas, quando inseriram de forma sistematizada uma variedade maior de métodos de ensino, configurando 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 que lecionavam e a promoção de maior interação entre os estudantes.

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. Entendemos, portanto, que quanto mais assumida foi a perspectiva dos Projetos de Ensino mais variação de metodologias ocorreu.

No tocante à Pedagogia de Projetos, nossa contribuição maior foi o fato de despertar essas docentes para a utilização 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. A prática dessas professoras, no início da pesquisa, eram aulas desenvolvidas sem ter uma unidade temática, sem a realização de atividades sequenciadas em complexidade ou em atividades que se desdobrassem com alguma articulação umas às outras, bem como sem relação interdisciplinar nem multidisciplinar.

Com o desenrolar da pesquisa essas professoras foram inserindo e sistematizando em suas práticas 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 determinadas temáticas, considerando as necessidades da turma, os conteúdos do ano escolar onde lecionavam e a promoção de maior interação com os estudantes.

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 e produto.

O depoimento de uma professora sobre sua experiência com tal metodologia é um exemplo que fortalece nossas conclusões:

[...] 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 estudantes fazem. Aprendemos que o projeto pode partir do interesse dos estudantes, 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 estudantes, eles passaram a valorizar as informações científicas, desenvolveram a curiosidade e questionaram antigos e novos conhecimentos adquiridos durante o projeto (REGISTRO REFLEXIVO).

Assim, foi possível constatar que o trabalho pedagógico, organizado sob a perspectiva de Ensino com Projetos, em nossa apreciação, se apresenta como importante, uma vez que:

1. Contempla atividades com sequências didáticas²¹ ou atividades, que se encadeiam umas com as outras, portanto, contextualizando

²¹ Segundo Zabala (1998) as sequências didáticas são atividades que se desenvolvem articuladas umas com as outras tendo elevação de sua complexidade, o que é completamente diferente da utilização de atividades isoladas e fragmentadas, sem contexto ou continuidade. Para Zabala (1998) as sequências didáticas: i. permitem identificar e contemplar como ponto de partida para o ensino os conhecimentos prévios dos estudantes; ii. favorecem que os conteúdos sejam propostos de forma significativa e funcional; iii. possibilitam inferir sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada estudante (que precisa ser identificado por avaliações pedagógicas); iv. provocam conflito cognitivo e promovem a atividade mental; v. são motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos; vi. favorecem a autoestima do aprendiz; vii. ajudam o estudante a adquirir habilidades relacionadas com o “aprender a aprender”, sendo cada vez mais autônomo em suas aprendizagens

mais tarefas dentro de um mesmo conteúdo. Além desse aspecto a perspectiva de ensino com projetos oferece a possibilidade de interdisciplinaridade, inclui áreas distintas do currículo em temática única, evita a fragmentação excessiva e a particularização dos campos de saberes.

2. Atende a significação do ensino e da aprendizagem, uma vez que os objetos de conhecimento são 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.

3. Favorece 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-sin-crético) 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 no tipo de prática até então desenvolvida, efetivando a possibilidade de instaurar nos estudantes o processo de aprendizagem por pesquisa e por descobertas.

Trazemos, a seguir, o registro de uma das atividades realizadas na sala de outra professora, que é disponibilizado para analisarmos, seguidamente, a utilização de tais estratégias. Antecipamos o quão interessante se apresenta a prática pedagógica que descrevemos, a seguir, na qual a professora planejou estudar sobre “germinação das plantas”, conteúdo curricular interligado ao projeto meio-ambiente que desenvolvia:

A professora motivou seus estudantes 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 estudantes em estágio alfabético da aquisição da escrita e estudantes em níveis mais elementares. Os trios observavam, discutiam e chegavam às

conclusões a serem registradas em desenho e em escrita. Assim, todos os estudantes 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 com eles as semelhanças e diferenças, características particulares como etapas e ciclos da germinação, cores das folhagens que surgiam, bem como as ocorrências naturais específicas de cada fase. Cada estudante se fazia um “pequeno cientista” trazendo suas descobertas para a plenária, a cada começo de aula (DIÁRIO DE CAMPO).

A culminância dessas atividades desenvolvidas explorando a “descoberta” como estratégia de ensino e de aprendizagem entre os estudantes utilizou de pesquisa, observação de germinação e registro escrito da observação do desenvolvimento das plantas, estudo sobre hortas e plantas medicinais, construção da horta escolar, dentre outras situações didáticas preparadas para o ensino. De todas estas iniciativas o estudante com deficiência intelectual dessa sala teve participação ativa, entusiasmada e curiosa.

A atividade que a professora desenvolveu sobre a germinação das plantas, citada como exemplo, associou tanto a aprendizagem por descoberta quanto a utilização da demonstração como possibilidade de verificação empírica, pelos estudantes, dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

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.

Destacamos, ainda, que para a realização, a contento, da atividade, a professora e a pesquisadora dedicaram-se à análise do “nível conceitual de cada criança”, para posterior planejamento e realização da atividade em sala de aula.

Muito importante verificar que a professora garantiu, no desenvolvimento da atividade, que as conclusões dos estudantes fossem registradas em desenho e em escrita. Isso se faz muito importante. A articulação do desenho era também uma forma de garantir o registro

daqueles estudantes que ainda não dominavam a escrita convencional, legitimando o valor que o desenho tem como representação gráfica.

A aprendizagem por descoberta, inserida como procedimento didático, apareceu na prática pedagógica dessas professoras no trabalho com pesquisas (propostas individualmente, em duplas e em grupos). Outra estratégia que as professoras buscaram implementar foi a demonstração como base material de apoio à construção do conhecimento dos estudantes, que destacamos extremamente importante para estudantes com deficiência intelectual.

Ainda sobre variedade metodológica citamos a seguir, algumas proposições que foram realizadas. Tomamos como base aqui o mesmo projeto do componente curricular de Ciências Naturais, vinculado ao projeto meio-ambiente, já citado, que estuda sobre a germinação de sementes. A professora compartilha conosco algumas variações que fez para a melhor interação de seu estudante com deficiência intelectual nessas aulas trabalhar a dimensão conceitual juntamente à empírica dos conteúdos curriculares, na “roda de conversa”, com o grupo de estudantes da sala. Com essa estratégia, a professora conseguia a interação e a aprendizagem de todos os estudantes nas atividades, sempre posicionando o estudante com deficiência intelectual perto da professora, próximo das explicações dadas. Assim, melhorava sua atenção nas aulas e o discente conseguia interagir melhor com o conteúdo e se apropriar das discussões do grupo. Segundo a professora, diante de tais constatações de melhorias percebidas por ela, quanto ao desempenho dessa criança, ela passou a explorar mais as explicações dos conteúdos, independentemente da área de conhecimento, ampliando a frequência do uso de tais estratégias e a sistematização de tais atividades. O relato a seguir indica essa nova realidade:

As atividades passaram a ser desenvolvidas no chão da classe. Isso foi essencial para que o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual pudesse acontecer. Ele ficava mais atento porque estava perto de mim, dos materiais e dos experimentos. Ele e os demais estudantes visualizando, entendiam 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 (DIÁRIO DE CAMPO).

Fica aparente na fala da professora o fato de que ela atribuiu, como fator preponderante, a melhor aprendizagem do grupo-classe e do estudante com deficiência intelectual. Concordamos que essa melhoria na participação e no desempenho dos seus estudantes se deu de fato pela demonstração e pela possibilidade de manipulação de matérias e vivências que a professora ofereceu ao relacioná-las aos conteúdos estudados, considerando especialmente a implicação de todo o grupo (professora e estudantes) no processo de aprendizagem.

A seguir, no sentido de ilustrar o investimento realizado por essa professora, em particular, no intuito de variar seus métodos de ensino relacionando-os aos objetivos e à natureza dos conteúdos trabalhados, apresentamos outras atividades de experimentação real que ocorreram em sua sala de aula, como: estudo sobre as minhocas na área livre da escola, visita feita a uma reserva ambiental (aula de campo), em Sabiaguaba, para observação do ecossistema dessa área; preparação e montagem coletiva da maquete após a aula de campo.

Assim, tomando o conjunto de estratégias incorporadas no sentido de dinamizar a aprendizagem dos estudantes, podemos verificar que as mais implementadas foram: a viabilização do debate entre os estudantes, a demonstração²² e, ainda, os trabalhos práticos e de campo, 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 estudantes.

Destacamos, assim, o quanto a utilização da variedade dos métodos de ensino (associada a outros procedimentos didáticos) constitui ferramenta que potencializa o ensino para crianças com e sem

²² Quando o professor faz referência a exemplos ou explora os conteúdos utilizando recursos materiais como painéis, mapas, gráficos, entre outros.

deficiência nessa etapa da escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. Tais estratégias se apresentam como apropriadas a todas as crianças e, a um só tempo, elas atendem ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade destinada à infância e à perspectiva da educação inclusiva.

No caso específico de crianças com deficiência, particularmente com deficiência intelectual, consideramos que investimentos em trabalhos desse tipo permite à criança desenvolver esquemas necessários à sua evolução conceitual, haja vista a fragilidade na conservação desses esquemas, manifestados em oscilações.

Crianças com deficiência intelectual, geralmente fazem mais apelo aos recursos do meio do que aos próprios recursos cognitivos (portanto, o apoio cognitivo deve estar no ambiente e na demonstração da atividade 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-las 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, produz desequilíbrio e conseqüentemente favorece a assimilação (incorporação do mundo exterior às estruturas mentais construídas do sujeito) e a acomodação (reajuste das estruturas modificadas pela assimilação ao mundo exterior). Importante ressaltar que tais estratégias de ensino favorecem a todas as crianças e não apenas às com deficiência. Figueiredo (2019) constatou que o desenvolvimento de práticas que envolvessem experiência em ciências solicitando a participação de todos os estudantes favoreceu significativamente a aprendizagem deles. Em seu estudo, o estudante que apresentava deficiência visual foi o que mais evoluiu em sua aprendizagem quando comparado aos seus colegas de turma.

É importante lembrar que o material concreto pode constituir um suporte para o processo de aprendizagem das crianças, especialmente daquelas que apresentam alguma dificuldade na atenção, memória e transferência de aprendizagem e metacognição, componentes

da aprendizagem, além de mecanismo de motivação.²³ O investimento ou ampliação no emprego de trabalhos concretos nos faz constatar que estes são apoio à viabilização de construções conceituais dos estudantes e, portanto, se apresentam como suporte de ascensão ao pensamento abstrato. Essas estratégias possibilitam maior participação das crianças com deficiência intelectual nas situações de aprendizagem desenvolvidas na classe. Tais contribuições têm importância para uma aprendizagem mais significativa de todas as crianças e, notadamente, se sobressai para os estudantes com deficiência.

Essas constatações nos permitem inferir um fato muito importante para a nossa pesquisa: na medida em que as professoras implementavam procedimentos pedagogicamente pertinentes ao contexto da classe, havia melhoria na participação das crianças, o que por conseguinte se manifestava nos avanços em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Emerge da pesquisa a compreensão de que, à medida que ocorre a viabilização da participação efetiva dos estudantes com deficiência ou daqueles com mais dificuldade na aprendizagem, temos desdobramentos para o contexto das aprendizagens dos discentes e docentes. A melhoria da prática pedagógica repercutiu na evolução das aprendizagens dos estudantes favorecendo também o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

Atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes: episteme de caminhos iguais e singularidades diferentes

A atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes é um requisito importante na prática de professores quando se intenciona proceder a um ensino que prima pela atenção à diferença do grupo.

Nesse sentido, a diversificação de estratégias didáticas realizada para atender as especificidades de todos os estudantes exige uma

²³ Fatores extracognitivos podem influenciar os mecanismos operatórios sob os quais reparamos 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 à qualidade das interações sociais, às interações sociais negativas, à expectativa de fracasso, à dependência dos outros e à baixa autoestima.

concepção muito clara de educação inclusiva, de ensino e de aprendizagem, uma vez que os estudantes com deficiência em sala de aula comum, podem materializar diferenças de ritmo de aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que não são características específicas e exclusivas desses estudantes. Dessa forma, premissas como reconhecimento e valorização das diferenças de todos os estudantes passam a se constituir como estandarte da necessidade de mudanças nas concepções de ensino e das práticas pedagógicas. Assim, é pertinente o que assevera Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A problematização dessa temática deve sediar a revisão e a atualização dos princípios que norteiam as intenções e os fazeres pedagógicos e questiona o que se constituiu ao longo da história da educação – o mito da homogeneização.

A homogeneidade quando se trata de seres humanos não existe, pois nenhum sujeito é igual a outro. Portanto, impossível uma sala de aula homogênea. Todos os sujeitos têm ritmos, interesses, desejos, concepções de mundo e formas de aprender diferenciadas, independentemente da presença da deficiência.

Entendemos que a aprendizagem pode acontecer para cada sujeito segundo suas possibilidades e assim quanto mais diversificado o ambiente educativo, mais ricas as possibilidades de trocas e interações, aspecto relevante no processo de aprender. Essa evidência permite afirmar que ambientes segregativos devem ser evitados no processo educativo.

Mediante este cenário, encetar um debate sobre o âmbito das práticas pedagógicas, as quais devem estar voltadas para os estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, 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 estudantes 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 à 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 de que a criança com algum tipo de deficiência aprenderia melhor em ambiente segregado. Esse equívoco se apoia no pressuposto de que a presença da deficiência torna as crianças homogêneas em suas características, acreditando que crianças com deficiência têm desenvolvimento e aprendizagem diferentes das demais e por isso não poderiam ser educadas pedagogicamente no mesmo espaço escolar que as demais crianças. Essas concepções equivocadas alimentaram historicamente a ideia de espaço escolar definido como legítimo apenas para aqueles estudantes que não apresentam deficiência.

Um grande equívoco conceitual a ser corrigido é o de que todos os estudantes aprendem dentro de uma lógica de linearidade, em uma homogeneidade de ritmos e de superação de fases de desenvolvimento, e que as conquistas acontecem da mesma forma e em mesma proporção para todos. Sob essa ótica, o desenvolvimento cognitivo do estudante com deficiência, muitas vezes é entendido como se fosse uma estrutura estática, como se não pudesse ter modificações e evoluções na aprendizagem. Pensar dessa forma 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 estudantes.

Outro aspecto que precisa ser ponderado em relação a esse tema é que aparecem comumente, nas atitudes de professores, comparações entre o desempenho cognitivo do estudante que apresenta deficiência intelectual e aquele sem esse tipo de deficiência, estabelecidas numa relação quase que direta entre si, porém, convém destacar que o crivo de comparação nessa hora é o do estudante “ideal”, aquele que existe no imaginário dos educadores.

Com efeito, nesta perspectiva a deficiência parece ser vista ainda como *desvio*, *distorção*, engendrando uma compreensão que se edifica como ponto de partida na divergência, no “desvio” percebido em relação a um padrão social de “normalidade”.

A proposta 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, (de)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 e singulares e que as diferenças são enriquecedoras e devem ser respeitadas.

As dificuldades que alguns educadores apresentam em reconhecer entre os sujeitos-aprendizes a diferença como marca do humano se revelam quando eles acreditam que as diferenças estão na presença da deficiência ou em outras manifestações que possam se caracterizar como “destoantes”, ou seja, tudo o que não se aproxime da perspectiva do padrão de estudante “ideal”.

Portanto, é na interação com os pares, ou seja, na heterogeneidade, que aprendemos e nos desenvolvemos; 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.

Dentre os discursos que costumávamos ouvir entre as professoras participantes desse estudo, algumas se pronunciavam sobre a impossibilidade de desenvolver práticas inclusivas em função da crença de que crianças com deficiência precisam de atendimento individualizado. Sobre esse discurso precisamos tecer algumas argumentações: as ideias equivocadas de que a criança com deficiência precisa de mais atenção e tempo do professor em virtude do acompanhamento individualizado que ela supostamente vai requerer na escola decorre muitas vezes da falta de experiência pedagógica desses professores com esses estudantes, isso leva também à falsa crença de que é a presença dessa criança que torna a classe heterogênea. É um engano acreditar que um professor só pode atender as necessidades de um estudante se estiver sozinho com ele, em atendimento estritamente particularizado. O ensino de atenção às diferenças contempla as especificidades dos estudantes, 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, pequenos grupos, agrupamentos segundo interesses de aprendizagem, trabalho em pares, tutoriais e trabalho individual, todos mediados pelo professor da sala.

Tais estratégias didáticas permitem a oferta de situações diversificadas de aprendizagem que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aquisições dos estudantes, ao mesmo tempo em que potencializam as aprendizagens com esteio na habilidade interativa e na 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, pressupor que é mais fácil trabalhar com crianças todas iguais (impossível, uma vez que suas manifestações de desejos, sentimentos, cognição, ritmos de desenvolvimento e

de aprendizagem são distintos e únicos) é permanecer com apego a um mito já desacreditado na educação.

Marques *et al.* (2001) atribuem à sala de aula *status* de complexidade semelhante à estrutura societária mais ampla. Dessa forma, acentuam que as condutas no espaço pedagógico escolar refletem igualmente a dificuldade em compreender as pessoas com deficiência como sujeitos aprendentes. Tal dificuldade pode ser resquício de concepções ultrapassadas, ainda não suplantadas pelas novas teorizações pedagógicas.

É importante assinalar que os ritmos das aprendizagens e a trajetória de elaboração dos conhecimentos não são iguais. Isso é descortinado quando defrontamos a diferença com a perspectiva de que somos todos sujeitos em processo de construção.

Um professor que vislumbra essa perspectiva e que atua respaldado no conceito da diferença como marca do humano traz esse princípio para a sua prática pedagógica porque compreende que, independentemente da deficiência, todo estudante tem seu ritmo e que o ensino deve respeitar o jeito de cada um aprender. Se o professor identificar um estudante que aprende melhor pela demonstração, ele vai usar isso nas intervenções propostas para a turma.

Como, então, atender ao princípio da atenção aos “estilos e ritmos” na prática pedagógica?

Esse aspecto requer do professor o reconhecimento dos diferentes níveis evolutivos, ritmos e estilos de aprendizagem de todos os seus estudantes.

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 crianças em determinados níveis conceituais de aprendizagem independente de apresentar ou não uma deficiência.

O reconhecimento do nível conceitual de seus estudantes pode auxiliar o professor na organização dos agrupamentos realizados na classe. O que muda nesse caso é a lógica do olhar que se destina a essa criança, a princípio identificada pela deficiência: nessa nova identificação, ou seja, pela evolução conceitual, o professor vai seguramente perceber que outras crianças na sala 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, o professor descobre que pode propor para a criança com deficiência as mesmas estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem dos outros estudantes que estão no mesmo nível de construção de conhecimento.

Para um professor avançar no ensino de atenção às singularidades dos estudantes é muito importante, do ponto de vista didático, o reconhecimento dos níveis conceituais das crianças. Esse conhecimento é um recurso para o professor propor atividades de acordo com as necessidades de seus estudantes. Como os níveis evolutivos das crianças da sala são variados, as necessidades também são distintas, e por isso é um equívoco o professor pensar que, destinando sempre estratégia de ensino com atividades repetitivas, conseguirá atingir a todos os estudantes.

Atividades desvinculadas da realidade dos estudantes da turma são investimentos perdidos. A intervenção pedagógica deve estar atenta às especificidades e interesses dos estudantes, pois é ela que vai possibilitar ao estudante avançar de níveis mais elementares para outros mais avançados. Alguns de nós aprendemos mais e melhor escrevendo, outros lendo, outros ouvindo, vivenciando materialmente a experiência etc. Muitos estudantes são alijados dos benefícios da intervenção quando ela desconsidera tais aspectos.

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 estudante uma matéria, um conteúdo, um conhecimento ou aspectos deles. Nesse sentido, preparar atividades diversificadas é uma forma de romper com alguns mecanismos da prática tradicional e conservadora, apesar de todos esses “canais” de aprendizagem serem 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 estudante, de tal forma procedendo, ele também potencializa a aprendizagem de

todos os estudantes e, portanto, esse professor obterá melhores resultados no desempenho de todo o grupo de classe.

Tais atividades se prestam à premissa de atender a diferença de ritmos e evolução conceitual de aprendizagem dos estudantes. Todavia, muitas minúcias precisam ser tratadas para que essa diversificação não seja tomada como minimização de expectativas, objetivos e conteúdos curriculares. Nesse sentido, algumas ideias precisam ser expostas e discutidas. Portanto, não se trata de selecionar conteúdos ou conhecimento que o estudante é capaz de atender, procedendo a minimização curricular, mas trata-se, sim, de garantir o mesmo currículo para todos os estudantes. Dessa forma, deve-se ter em mente que a atitude de diversificar estratégias de ensino visa incluir e não excluir nenhum estudante.

Outrossim, destacamos que parece não ser simples para os docentes trabalharem com a diversificação das atividades, em parte, pela necessidade de conhecimentos dos estudantes, além da necessidade de reconhecer a classe como um espaço eminentemente heterogêneo. O não conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil e de suas principais características, bem como dos referenciais da psicogênese da língua escrita, dificulta muito a diversificação do ensino pelo professor. Soma-se a isso, a não observação e a ausência da prática do registrar as manifestações dos estudantes, aspecto que (dentre outros) pode subsidiar o planejamento do professor. Percebemos em nossa pesquisa que os estudantes eram considerados comumente em dois grandes grupos polarizados: os que sabiam ler e escrever e os que não sabiam, os que se comportavam conforme o esperado pela professora e os “danados”, os lentos e os mais rápidos etc. Essa percepção dicotômica não reflete a realidade dos estudantes e pouco informa sobre os saberes e o desenvolvimento deles: o que já se sabe e o que não se sabe de fato sobre cada estudante? Essa informação é muito importante, pois é o que deve orientar as intervenções e mediações pedagógicas junto aos estudantes. A ausência de “esteio” conceitual sobre a ciência da educação e sua materialização na escola, ciência que incorpora os avanços de uma sociedade aberta e em consonância com os paradigmas que rompe qualquer forma de preconceito apresenta-se como um grande entrave para esse tipo de ação.

Outra dificuldade se concentrava na ausência do entendimento de que as atividades diversificadas deveriam ser organizadas dentro da mesma proposta de objetivos e conteúdos trabalhados com a turma toda. Tais atividades deveriam possibilitar construções conceituais para todos os estudantes e não somente para aqueles que apresentavam melhores condições de responder às demandas da professora. Vale considerar que oferecer atividades diversificadas é oferecer diferentes meios e formas de o estudante aprender a partir dos objetivos didáticos visados para a turma, ou seja, o que se propõe ensinar deve ser comum a todos.

O relato de uma das professoras do nosso estudo mostra a importância da formação para que ela pudesse fazer uso dessa estratégia na sua prática docente:

Uma coisa que me chamou mais atenção foi trabalhar com atividades diversificadas. Isso ajudou muito as crianças que tinham mais dificuldades, embora no começo, a gente tenha tido muita dificuldade para realizar tais atividades, de como elaborar: como nós iríamos elaborar e desenvolver essas atividades? Porque é assim: sempre nós fazemos as mesmas atividades com toda a sala, e as atividades diversificadas fizeram com que a gente observasse mais aquele estudante, observando também o aprendizado dele, o que ele aproveitou daquela atividade, se atingiu o nosso objetivo didático. [...] no começo foi muito difícil, mas aos poucos a gente pegou o jeito de como fazer essas atividades: “não, isso aqui é pra realizar com os estudantes que estão no silábico e isso aqui é para os que estão no pré-silábico...” e a gente foi aprendendo, e já quando a gente vai planejar uma atividade, já sabe como desenvolver a atividade que objetivo a gente quer atingir, eu gostei bastante de trabalhar assim, foi um bom aprendizado para mim (DIÁRIO DE CAMPO).

Os discursos das professoras confirmam o valor do investimento em diversificar as atividades acreditando nas possibilidades de aprendizagem de seus estudantes. A classe toda ganhou com o desenvolvimento de estratégias de ensino que foram mobilizadas pela presença do estudante com deficiência na sala de aula, o relato da professora a seguir confirma tal constatação:

Acreditamos nessa possibilidade e resolvemos pôr em prática, e pouco a pouco começamos a trabalhar com as atividades diversificadas, assim percebemos que os estudantes ditos “normais” se beneficiaram enormemente dessas mesmas estratégias de ensino e apoios ofertados. Assim, cada uma de nós foi tornando-se uma professora-pesquisadora 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 diversificadas, eu percebi que a atividade de minha aluna com síndrome de Down também era aproveitável para as outras crianças que não tinham deficiência mas que estavam no mesmo nível evolutivo dela independente das dificuldades da minha aluna com a deficiência intelectual, eu comecei a ver que as atividades que eu estava propondo estavam favorecendo a aprendizagem não só da minha aluna com deficiência intelectual, mas de todos que estavam no mesmo nível que ela e que se beneficiavam com as atividades propostas a partir da presença dela na sala (DIÁRIO DE CAMPO).

Cabe indagar: qual a atenção que as professoras destinam às estratégias voltadas para a atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes quando da realização de suas práticas pedagógicas? Até onde conseguimos avançar nesse aspecto, uma vez que anteriormente ele não estava presente nas ações das professoras integrantes da nossa pesquisa?

Consideramos que os resultados obtidos por meio da nossa pesquisa em termos da diversificação e variação de recursos, metodologias e apoios para o ensino, ainda que modestos, no caso de algumas professoras, são considerados importantes quando pensados em termos de transformação da escola. Esse aspecto é relevante, considerando que as professoras estavam em busca de caminhos para a construção de uma escola inclusiva a partir de um processo de investimento profissional para esta finalidade.

Tais progressos podem ser associados ao tipo de acompanhamento realizado junto às professoras no decorrer da pesquisa cuja pauta importante de discussão com o grupo era a perspectiva de um ensino que privilegia a aprendizagem e os progressos dos estudantes no contexto das diferenças.

É preciso esclarecer que a perspectiva de trabalho com a evolução de dispositivos didáticos do ensino na perspectiva da realizada naquela escola, em nada se aproxima da concepção de adaptação curricular vigente principalmente nas discussões sobre integração.²⁴

Não se trata de elaborar outro currículo, hierarquizar conteúdos, fazendo ajustes na seleção do que pode ser apresentado a determinados estudantes, mas “a construção de um currículo inclusivo, diversificado e transformador, não é só questão de intenções, senão também de práticas sociais e, sobretudo, de atitudes” (MELLERO, 2008, p. 12, tradução nossa).

É preciso estar claro que, na orientação inclusiva, essa “adaptação” ao conteúdo escolar é feita pelo próprio estudante, na construção do que a ele aprende, relaciona 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 estudantes 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 estudantes no projeto curricular da escola e nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Para o professor, o grande norteador é o entendimento de que ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos

²⁴ 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 estudante 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 é redefinida tendo em conta as características, necessidades e potencialidades de todos os participantes do ato educativo. Tal compreensão se deve ao fato de o 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 propostas de gestão da sala de aula. A escola integrativa criou a classe especial que separa os estudantes em categorias: os “normais” e os “deficientes”, condicionando o lugar e o papel do estudante, além das expectativas de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. A escola inclusiva é oposta a essa concepção: é uma escola que percebe os estudantes como sendo todos diferentes e requer uma pedagogia que atenda as diferenças (POULIN, 2006). A educação inclusiva é sediada, portanto, em uma nova lógica e em outra ética que cumpre a plena participação de todos os estudantes.

os estudantes, sem exceção, um mesmo conteúdo e iguais oportunidades de acesso.

Para explicar como pode ocorrer na prática o que estamos refletindo, selecionamos uma atividade simples vivenciada por uma das professoras do nosso estudo:

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 elas 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. Então a professora sugeriu aos estudantes 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 estudantes mais avançados no processo de leitura e escrita. Para os demais estudantes (inclusive para o estudante com deficiência intelectual) 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 (estudante que apresentava deficiência intelectual) principalmente um acompanhamento de forma individualizada para que ele realizasse a atividade, mediando e perguntando que palavra ele achava que deveria colar em cada espaço. A professora acompanhou toda a atividade dos estudantes, orientando, problematizando e dando comandos. À medida que eles faziam o preenchimento de cada espaço, ela elogiava e conduzia ao item seguinte. As produções do reconto foram verbalizadas coletivamente e expostas 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 à criança com deficiência intelectual, devido a sua dificuldade motora que o impedia de escrever, enquanto os demais listavam no caderno as palavras trabalhadas (escritas no quadro) e exploradas quanto à grafia e fonetização, para esse estudante foi proposto que identificasse as palavras escritas em tarjetas e colasse sob a forma de lista, em um papel madeira. Este mesmo procedimento foi oferecido para outros estudantes que não apresentavam deficiência mas que demonstravam dificuldade na realização do registro escrito. Procedendo assim, a professora Ester permitia que nenhum estudante deixasse de realizar essa atividade (DIÁRIO DE CAMPO).

Tomando o exemplo citado faz-se importante tecer algumas considerações sobre quais princípios estão subjacentes à condução dada à atividade:

- i. a professora tinha como objetivo de aula trabalhar o gênero textual poesia, por isso, na roda de conversa, apresentou, leu para as crianças, leu conjuntamente com elas, as crianças leram de memória, reconstruíram o entendimento do texto oralmente etc. Neste momento não precisou de nenhuma estratégia de diferenciação, pois todos os estudantes puderam participar e se beneficiar da estratégia didática utilizada.
- ii. Em seguida, foi solicitado realizar o registro escrito (nesse momento a diversificação da atividade se fez necessária pelo fato de alguns estudantes não conseguirem realizá-la em virtude da complexidade em relação à evolução conceitual em que ainda se encontravam. Portanto, neste momento a professora oferece a possibilidade de o registro escrito ser realizado sob diferentes formatos.
- iii. Concluída a atividade escrita, houve a socialização dos registros no coletivo do grupo e sob a mediação da professora, todos discutiram e debateram suas conclusões e apresentaram suas produções. Como todos trabalharam sobre o mesmo tema, na socialização, a temática abordada foi comum a todos, porque as atividades tratavam do mesmo contexto e do mesmo conteúdo curricular, portanto, todos puderam 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 estudante), as atividades e as estratégias de intervenção considerando os níveis conceituais dos estudantes. Assim procedendo, certamente favorecerá a interação e participação de todos os estudantes e conseqüentemente sua inclusão.

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 estudante em particular (metas, objetivos, formas de apoio, sua própria mediação e formas de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes). Nas formas de apoio devemos considerar que o próprio professor e sua mediação já se constituem em uma forma de apoio importante conforme veremos a seguir.

A professora implementou os cantos de atividades diversificadas em sua sala intitulados de a “hora dos cantinhos”. Os estudantes já haviam incorporado as formas de preparação da sala para essa atividade. Como a professora só trabalhava na escola no turno da tarde e dividia a sala com colegas da manhã e da noite, ela não podia deixar os cantos expostos em sua sala. Todos os dias 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 fixadas 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 buscava vivenciá-lo nas ações da semana dentro e fora da escola. Esse cantinho as crianças utilizavam para endereçar aos colegas e à professora bilhetes, desenhos, mensagens relacionados à temática dos valores. A professora utilizava esse momento dos cantinhos também para chamar alguns estudantes individualmente para conversas informais, para avaliação de leitura e escrita mais particularizada, além de realizar algumas intervenções com seu estudante com deficiência intelectual e demais crianças que necessitassem de algum apoio específico (DIÁRIO DE CAMPO).

A professora em questão analisa a validade dessa estratégia utilizada por ela quando faz o seguinte depoimento no “registro reflexivo” de uma das professoras, compartilhado com o grupo de colegas, em uma sessão de acompanhamento que realizamos:

[...] os cantinhos de atividades significaram muito para intensificar a cooperação e os agrupamentos. Os estudantes 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 estudantes 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 estudantes quando era introduzido um novo cantinho, o que fortalecia a coletividade e a interação (REGISTRO REFLEXIVO).

Podemos constatar que, além das intervenções realizadas por meio da mediação das professoras, uma questão importante e que merece destaque são as solicitações feitas pelo professor ao estudante. Sobre isso, é relevante destacar que os fazeres pedagógicos são expressos nos procedimentos utilizados, da solicitação que o professor faz dos processos cognitivos dos estudantes, nas expectativas que nutre quanto à aprendizagem deles, 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.

No decorrer da pesquisa, aos poucos, percebemos que as professoras assumiram a observação da criança como necessária: descobriram-se no papel de “investigadoras das manifestações” que podem ser observáveis ou não, e assumiram o papel de facilitadoras (propositoras) de processos de construção do conhecimento dos seus estudantes. As descobertas provenientes dessas observações foi um percurso para a identificação das potencialidades e das reais dificuldades dos seus estudantes, para posterior proposição de intervenções e mediações pedagógicas

Aprender a identificar as potencialidades e fragilidades das crianças não foi uma construção simples para algumas professoras. Apesar de elas conhecerem essa orientação teórica em diversos textos da área pedagógica a que se tem acesso, entender como efetivar tal prática foi um desafio.

Durante uma reunião de planejamento fizemos um exercício com as professoras antes de iniciar o trabalho. Solicitamos às docentes que listassem em um quadro as dificuldades e as potencialidades de alguns estudantes, escolhidos por elas como sendo os que apresentavam maiores dificuldades escolares (dentre esses estavam os estudantes com deficiência). As professoras listaram rapidamente as dificuldades, porém passaram muito tempo pensando sobre o que escrever no espaço de potencialidades. Estavam nessa atividade as professoras Maria, Rebeca e Madalena. Aguardamos pacientemente as professoras concluir a proposta. A professora Maria inicia uma reflexão aparentemente incomodada com a consciência da dificuldade que apresentava para dispor no papel as poucas potencialidades que conseguiu listar de seus estudantes em relação à maior quantidade de dificuldades. Nessa hora,

na fala da professora Maria, socializamos a reflexão, corroborando com as conclusões de Maria. As professoras Rebeca e Madalena não haviam listado nenhuma potencialidade de seus estudantes. Tecemos uma reflexão sobre a importância de expectativas positivas em relação a esses estudantes, além da identificação das potencialidades para serem ancoradas como zonas de propulsão para o ensino. Discutimos ainda sobre a necessidade de observação diagnóstica desses estudantes. Sugerimos ao grupo que, ao retornarem para a sala de aula, nas atividades diárias, ao longo de uma semana, observassem aqueles estudantes escolhidos por elas e registrassem todas as manifestações, dedicando-se a confirmar ou não as dificuldades que já haviam listado e identificassem as potencialidades ainda não percebidas. No encontro seguinte, as professoras trouxeram a atividade combinada e procedemos a uma socialização e à elaboração do planejamento, buscando para cada uma das manifestações de dificuldades na aprendizagem desses estudantes, estratégias pedagógicas destinadas a eliminar tais dificuldades (ações que buscavam atender às necessidades desses estudantes, tendo-os como foco, apesar de serem desenvolvidas com todos os estudantes, na coletividade da classe). Utilizamos, porém, como via de motivação para a aprendizagem as potencialidades, as áreas ou atividades em que eles eram melhores. A esse exercício chamamos de triangularização, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica.

O “registro reflexivo” de uma professora, disposto na sequência, comunica muito sobre essa descoberta e referenda essa nossa constatação:

[...] Nas minhas observações sobre os estudantes, tenho um foco maior na minha aluna com deficiência. 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 minha aluna com deficiência. Assim, explorava cada vez mais as atividades que desenvolvessem percepções, coordenação motora, sequência de movimentos, ritmos etc. Passei a ficar mais perto dela, interferindo, perguntando, estimulando e parabenizando pelos seus progressos e mostrando à turma o que ela realizava

(faço isso comumente com os estudantes 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! (REGISTRO REFLEXIVO).

Nesses posicionamentos pedagógicos, a professora revela a natureza e as prioridades do trabalho educacional por ela realizado. Ela solicita a participação de sua estudante com deficiência, (independentemente de suas dificuldades em termos de desenvolvimento global), permitindo a ela vivenciar situações escolares iguais àquelas propostas aos demais estudantes.

Para a criança com deficiência, notadamente aquelas com deficiência intelectual, a intervenção e a mediação pedagógica têm uma dimensão de importância vital, uma vez que podem favorecer a organização intelectual ao longo da evolução da criança, à medida que aconteçam, com base na melhoria de condições desse funcionamento.

Assim, corroboramos com o argumento de Vygotsky (2018) quando afirma:

Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, nasce a situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. A mais importante evidência factual disso é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade [da deficiência], mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pela [deficiência] do ponto de vista da posição social da criança. Em crianças com deficiências a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência [...] (VYGOTSKY, 1998, p. 15).

Tratando sobre a mediação como importante componente do ensino, a teoria vygotskyana nos inspira a dimensionar o papel que

a solicitação do meio escolar tem para o desenvolvimento do estudante com deficiência, quando assinala que é exatamente naquilo que ainda não atingiu em termos de desenvolvimento que o ensino deve atuar: a educação precisa dar um salto, onde antes, ao que parecia, só se podia limitar a um passo (VYGOTSKY, 1998). Isso deve ser vislumbrado pensando em todos os estudantes da escola 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 os estudantes 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 estudantes.

As crianças, independentemente de suas condições socioculturais e de desenvolvimento, necessitam de atitudes estimuladoras e positivas por parte dos professores. Aquelas 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 sistematizadas.

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, sistematizada e precisa do professor. Mantoan (1999, 2020) 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 uma prática pedagógica destinada a todos os estudantes, era o fato de que, enquanto as professoras aguardavam que os estudantes *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 estudantes se ocuparem com pequenas bagunças ou situações geradoras de atritos e de confusão dentro da sala de aula.

Dessa forma, entendemos que compreender e priorizar o atendimento aos estilos e ritmos dos estudantes se traduz em um ganho efetivo para que cada estudante amplie e explore seu potencial cognitivo, com origem em seu ponto inicial e em suas potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento global dos estudantes. 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, considerando “estilos e ritmos dos estudantes, possibilita que as atividades se desenvolvam de maneiras diversas, garantindo a participação de estudantes de variados níveis de aprendizagem, uma vez que a complexidade das tarefas muda de um estudante para outro no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem. Dessa forma, os estudantes 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.

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, está atendendo melhor os estilos e ritmos de aprendizagem dos seus estudantes. 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.

Trabalho com centros de interesse e iniciativa dos estudantes

A atenção ao centro de interesse dos estudantes é outra dimensão importante para a prática pedagógica, pelas implicações que têm para as aprendizagens dos educandos: importa considerar a cultura do estudante e o seu meio, os interesses e as iniciativas dos estudantes 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 estudantes e, quando necessário, modificações nas atividades.

Segundo Haydt (2011), o trabalho com centros de interesse dos estudantes 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 quanto ao ritmo das aprendizagens de cada estudante (HAYDT, 2011).

Para Haydt (2011, p. 129) “os centros de interesse constituem um método globalizador e interdisciplinar [...] 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 estudantes 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 estudantes.

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 estudantes durante o processo de aprendizagem requer possibilitar movimento e

ação sobre o espaço e sobre os objetos. Tomar as iniciativas dos estudantes como recurso ao ensino vai ter repercussão direta 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 estudantes como um elemento importante, é necessário concebê-la como um espaço que concede autonomia para produzir autorregulação cognitiva e social aos estudantes. 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 mesmas 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 estudante a assim proceder. Condutas como essas favorecem a constituição de um ambiente que permite ao grupo internalizar tais práticas.

Considerando as ponderações feitas até aqui, nós voltamos à prática das professoras participantes deste estudo. Nessa prática, percebemos um investimento na liberdade de busca de aprendizagens pelos estudantes e a melhoria na disposição dos materiais. Esse investimento se deu na possibilidade de deslocamento e interação dos estudantes no ambiente da classe e entre si.

Em uma das observações da sala da professora Rebeca, constatamos a incorporação da autonomia dos estudantes oportunizada pela autorização da professora nesse sentido:

[..] Após a rodinha os estudantes se encaminharam para as suas mesas para realizarem a atividade escrita. Ao chegarem em seus lugares, percebendo que as mesas se encontravam empoeiradas, alguns estudantes, 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 (fazendo escolha de materiais) que revelavam a iniciativa e a relação de pertença do grupo nesse ambiente (DIÁRIO DE CAMPO).

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 estudante. Algumas professoras da pesquisa procederam a modificações citadas com tal finalidade. Constatamos, todavia, que as docentes que manifestaram menor incidência de mudanças nos procedimentos citados foram as mesmas que fizeram menores investimentos no trabalho com centros de interesse e iniciativa dos estudantes.

Tomando o conjunto das iniciativas nesse sentido, sistematizamos os seguintes indicadores da promoção de autonomia na sala de aula:

1. Se os estudantes manipulam o material, por si mesmos.
2. Se os estudantes circulam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem.
3. Se o estudante, sem consultar o professor, dispõe das informações necessárias sobre o material que ele deve utilizar para realizar as tarefas.
4. Se o professor modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos estudantes.
5. Se o professor oferece a possibilidade de o estudante planejar o momento de desenvolver suas atividades.
6. Se o professor oferece a possibilidade de os estudantes opinarem sobre o conteúdo das aulas.
7. Se o professor oferece a possibilidade de os estudantes opinarem quanto às estratégias didáticas a serem realizadas.
8. Se o professor oferece a possibilidade de os estudantes opinarem quanto à própria avaliação.

Constatamos que os itens “5,” “6,” “7,” e “8,” estiveram ausentes nas propostas de promoção de autonomia dos estudantes implementadas pelas professoras. Destacamos, no entanto, que essas estratégias não são comuns em nossa cultura escolar.

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

restrições que apresentavam em relação ao processo de mudança (inclusive, na perspectiva da vida pessoal). A exemplo disso citamos a fala de uma dessas professoras em determinado momento de estudo com a pesquisadora (sobre formação docente para a mudança de práticas pedagógicas): “eu detesto mudar, eu tenho medo!”.

Comumente, as docentes, além de desempenharem uma função reguladora da ação dos estudantes, também atendem às exigências da metodologia, adotada por elas para as aulas: explanação oral do conteúdo à frente do grupo de estudantes, realização, quase em exclusivo, de “tarefas” escritas, cópias de exercícios da lousa, dentre outras.

Quanto às funções disciplinares de regulação do movimento dos estudantes, priorizados por essas professoras, estas podem ser assemelhadas aos propósitos descritos por Foucault (1996), 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 enquanto 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 estudantes. 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 estudantes!

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. Há um amplo conjunto de estratégias que podem favorecer ao professor uma gestão adequada da classe para efetivar a inclusão e práticas de atendimento às diferenças na sala de aula.

Essas estratégias que elencamos a seguir têm destacada importância em relação ao ensino de atenção à diferença, elas podem atender satisfatoriamente a práticas de orientação inclusiva. Tais estratégias serão articuladas com a discussão que teceremos sobre a ação docente:

1. Os estudantes 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 estudantes nas diferentes atividades de aprendizagem são registrados nos instrumentos previstos para isto.
5. O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do estudante 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 estudantes.
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 estudante 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 destinados 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 estudantes são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula.
16. Os estudantes sabem das consequências de não respeitar um planejamento.
17. Cada estudante sabe como utilizar sua programação individual.
18. Os estudantes sabem quantas atividades eles têm de efetuar ao longo do dia.

Essas 18 estratégias se apresentam como interdependentes, integrando referenciais para uma gestão da sala de aula que contemple o atendimento às especificidades dos estudantes.

Conforme indica Jha (2007) a partir de suas pesquisas colaborativas em contexto internacional, escolas inclusivas usam uma variedade de práticas inovadoras para envolver as crianças e ampliar a sua participação nos processos de aprendizagem. Algumas das estratégias de inclusão que o autor propõe se alinham com o que também defendemos e implementamos neste estudo: ensino inclusivo para toda a classe; aprendizagem em grupo, cooperativa; tutoria entre pares, aprendizagem criança-a-criança; aprendizagem baseada em atividades, abordagem de equipe, resolução de problemas; equidade em avaliações e exames.

Segundo esse pesquisador, as estratégias sugeridas, ainda, requerem uma substituição do sistema tradicional de ensino para se realizarem dentro de um país ou estado (JHA, 2007, p. 39).

Na intenção de tornar mais claro o modo como “na prática” pode ser desenvolvido um trabalho pedagógico que envolva essas estratégias, apresentamos a seguir alguns procedimentos didáticos que *a priori* podem permitir ao professor essa operacionalização em suas aulas:

1. utilizar de uma rotina definida, sistemática e diária (agenda, calendário anual e mensal, “cartazes de pregas” com os nomes dos meninos e das meninas do grupo da sala de aula).
2. organizar os espaços da sala e dos recursos (disposição dos estudantes em círculo ou semicírculo, cantos de atividades com cartazes ou tarjetas de identificação, ou seja, uma “textualização” da sala pela exposição dos trabalhos dos estudantes, cartazes, materiais acessíveis aos estudantes).
3. fazer registro (relatório dos comportamentos e aprendizagens dos estudantes, portfólio das produções).
4. estabelecer regras e combinados da sala (cartazes com regras construídas e acordadas com o grupo, retomado a partir do surgimento de necessidades, por exemplo, a entrada de um novo estudante no meio do período letivo; ou revisados em face de novas situações e eventos que se apresentem, como a instauração de conflitos ou de novas demandas do grupo).
5. adotar diferentes formas de agrupamentos dos estudantes para a realização das atividades escolares (individuais, em dupla e em grupos, dependendo dos objetivos da atividade – por níveis ou centros de interesse, empatia entre as crianças).
6. proceder a uma variedade dos métodos e metodologias de ensino (articulação de propostas de atendimento aos diferentes estilos e ritmos).
7. avaliação diversificada (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 estudantes (planejamento e subsídio à 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 estudantes 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 atividade importante ainda é a escrita compartilhada com as crianças, estratégia recomendada quando os estudantes já internalizaram o procedimento). É de suma importância que o estudante 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 organizar pedagogicamente sua rotina, incorporando de forma consciente uma sequência de atividades e de explorações didáticas antes inexistentes. A rotina adotada foi materializada em um cartaz fixo na sala, utilizado pelas professoras ou na escrita diária da agenda no quadro.

A esse respeito, uma professora tece considerações sobre os benefícios da incorporação de tal estratégia em sua prática pedagógica, mobilizada pela pesquisa:

Antes havia uma falta de um direcionamento melhor no início das aulas. Isso levava os estudantes a não saberem o que iriam fazer no período de aula, gerando as tradicionais perguntas dos estudantes: 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 e colocar tudo no quadro o que a gente vai fazer. Antes eu não tinha essa preocupação, entende? Eu tinha lá o meu caderno de planejamento, sabia o que eu ia fazer, mas as crianças ficavam sempre me perguntando: “professora, o que a gente vai fazer agora?” “a gente vai fazer o quê?”. Depois de algum tempo, eu tive a prática de colocar a agenda no quadro. Simplesmente, eles não fazem mais essa pergunta, eles já sabem o que vão fazer (SESSÃO DE ANÁLISE REFLEXIVA).

A rotina colabora para que os estudantes 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, é 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 elencados 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 estudantes com deficiência em sala de aula, por exemplo, no caso de uma criança com surdez, esse recurso se potencializa em sua função pelos suportes de escrita e de gravura que possui.

Em casos de estudantes com deficiência intelectual e outras dificuldades, 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 para o professor explorar essa combinação entre escrita e gravura na textualização da sala e em todas as demais atividades que possam se utilizar desse recurso em benefício do estudante. No caso da pesquisa colaborativa, aqui relatada, entre as professoras participantes, vários recursos e procedimentos específicos como esses foram implementados e experimentados nas atividades. Dentre esses, destacamos a utilização de fotografias de familiares e do grupo de amigos do bairro, e produção de textos coletivos pelo grupo, bem como materiais que tinham proximidade com a criança e seu meio, sendo utilizados na exploração dos conteúdos, como forma de facilitar sua compreensão e aprendizagens.

No caso das duas professoras que tinham estudantes com surdez, elas iniciaram a formação em LIBRAS,²⁵ e incorporaram diferentes procedimentos que pudessem ser inseridos em suas práticas. Interessante que as demais crianças da sala interagiam e entendiam o que as colegas surdas comunicavam. Não raras as vezes em que a professora teve dificuldades em compreender o que a criança estava a dizer, e os colegas de classe prontamente repetiam em voz alta: “ela está dizendo tal coisa, tia!”.

Uma decisão importante da escola foi colocar as duas crianças surdas em uma mesma sala, fato que acreditávamos potencializar as iniciativas pedagógicas e também as crianças a se reconhecerem em suas peculiaridades linguísticas (ainda que em processo de imersão), além de favorecer o trabalho de transcrições de materiais do português na modalidade escrita (L2). 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 e acessível para todos os estudantes. Dentre esses recursos, citamos: confecção de jogos pedagógicos em Linguagem e Matemática, quebra-cabeça e dominó de palavras (palavra ou gravura, palavras sílaba inicial ou 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 (extensíveis seus benefícios

²⁵ Importante destacar que as iniciativas que relatamos aqui foram de possibilidades didáticas naquele dado momento e sob as condições reais da escola à época. Em hipótese alguma desconsideramos as políticas e pesquisas que discutem a importância do professor bilíngue em sala de aula, o intérprete de LIBRAS, professor de AEE, em um trabalho conjunto visando à inclusão. O aprendizado da LIBRAS demanda uma formação específica necessária aos estudantes e ao professor, todavia, na escola pesquisada nenhuma das crianças dominavam ainda a LIBRAS. Entendemos que é muito importante tal aprendizagem e que, inclusive, deve ser extensiva a todos os estudantes da turma, da escola e a todos os profissionais, em uma perspectiva bilíngue. Apesar de a escola não ter professor com formação em LIBRAS nem intérprete, as professoras se motivaram para aprender LIBRAS. A professora dessas crianças se matriculou, quando do ingresso dessas crianças em sua sala de aula, no Curso Básico de Libras no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREACE). Apesar de indicado por nós para as famílias sobre a importância de as crianças aprenderem sua Língua materna (L1), estas não se organizaram nesse sentido. Também não vieram profissionais para a escola via Distrito de educação ou SME.

igualmente àqueles considerados com dificuldades na aprendizagem por diferentes razões).

Destacamos, entretanto, que a elaboração ou produção de materiais e recursos didáticos destinados a estudantes com deficiência foi o aspecto de menor investimento na prática das professoras com as quais mobilizamos essa ação colaborativa.

Um professor que tem estudantes com deficiências deve investir na elaboração ou aquisição de recursos produzidos para eliminar barreiras no processo de aprendizagem de seu estudante. A aquisição de tais recursos pode ocorrer em parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado que pode auxiliar a professora na sua utilização na sala de aula, inclusive podendo ser extensiva aos demais estudantes da turma. As professoras participantes de nossa pesquisa utilizavam materiais do acervo da biblioteca, o que já era um progresso na implementação de estratégias de ensino. No decurso da pesquisa presenciámos outras professoras utilizando materiais elaborados por uma colega que se apresentou como a única que incorporou tal prática em sua rotina. Tratamos essa evidência como importante para o início do processo de colaboração entre as docentes.

A referida professora procedeu, por exemplo, à adaptação do lápis preto e de cores para seu estudante com deficiência intelectual que apresentava dificuldades motoras. Quanto ao engrossamento dos lápis, ela encapou todos com material emborrachado (E.V.A), para torná-lo mais grosso e melhorar o seu manuseio, em virtude de o estudante apresentar dificuldades na motricidade ampla e fina. A professora usou material emborrachado da mesma cor do lápis, assim, facilitando a identificação rápida das cores pela criança. No início do ano, esse estudante sequer identificava as cores e tinha dificuldades de discriminação.

Adapteí para ele lápis com borracha de EVA, todos com borracha em suas respectivas cores, as quais ele ainda não conhecia. Essa adaptação de materiais tinha o objetivo de facilitar sua escrita e ainda ensinar as cores. Ainda no aspecto conceitual, o João não sabia os numerais, apresentava dificuldades motoras significativas, bem como quanto à noção de espaço e localização

especial. Ele tinha tônus muscular hemiplégico, fazendo-se mais marcantes as dificuldades nos membros superiores. Essa dificuldade tinha implicações diretas em qualquer atividade que exigisse a utilização de lápis, papel, tesoura etc., como citamos anteriormente, por isso a importância da adaptação do material (PROFESSORA ESTER).

Essa atitude simples possibilitou maior autonomia do estudante em sala. Era muito comum o presenciarmos se levantando e se deslocando até o armário para pegar sua “latinha” decorada contendo seus lápis, para realizar 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 foi a confecção de jogos de linguagem para uso pelas famílias, na estimulação de seus filhos. As mães ou pessoas que acompanhavam a criança recebiam esses materiais e orientações de como proceder na intervenção com o estudante. A professora avaliava em um prazo de uma semana ou quinze dias os resultados obtidos quanto à aprendizagem das crianças, conversava com as mães e renovava os materiais gradativamente.

Outras professoras da escola também decidiram fazer uso de tal parceria com a família, a exemplo da colega referida. Assim, para um grupo de estudantes que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, a professora confeccionou jogos de linguagem como material de estimulação a ser usado pela família. Percebemos, todavia, que não perseveraram essas iniciativas, e o monitoramento da família foi abandonado. As professoras que aderiram a tal monitoramento não cobraram sistematicamente as atividades, não acompanharam os resultados dos estudantes, nem renovaram os materiais periodicamente. Assim, elas não obtiveram resultados positivos como, no caso de sua colega que iniciou tal procedimento. Esse exemplo nos lembra que na ação pedagógica a mediação tem um papel mais importante que o material em si.

Juntamente ao conjunto das atividades que enumeramos, selecionamos outros procedimentos pedagógicos que foram importantes ao trabalho de atenção à diferença, desenvolvido pelas professoras em sua prática diária, embora tenham sido realizados com frequência diferenciada segundo cada uma delas:

1. Proceder a orientações iniciais na apresentação das atividades, assegurando-se de que foram compreendidos pelos estudantes, além da atitude de lembrá-los e checá-los durante toda a realização da atividade.
2. Averiguar constantemente as compreensões, (iniciais e em processo), dos estudantes acerca dos conteúdos abordados, pela oralidade ou pela escrita (monitoramento das progressões das aprendizagens).
3. Proceder à identificação das dificuldades com que os estudantes podem apresentar quando realizam uma atividade (acompanhamento direto e mediação pedagógica).
4. Informar os estudantes acerca de cada mudança de atividade (subsídio ao planejamento), entre outros.

Parece-nos que, quando esses procedimentos didáticos são trabalhados cotidianamente, os estudantes 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.

Assim, entendemos que as estratégias da gestão da sala de aula repercutem na qualidade das práticas pedagógicas. Entre os ganhos que mais se depreendem na aprendizagem do estudante, esse investimento torna o trabalho em sala de aula menos desgastante emocionalmente e mais prazeroso para todos os sujeitos, inclusive para os professores.

É notório que práticas pedagógicas interessantes tornam estudantes menos inquietos e menos dispersos constituindo 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, por

nós observadas, quando procedidas modificações nas práticas, se transformaram em um grupo mais implicado e coeso.

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 deve 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 promovam construções conceituais de base importante a outros conhecimentos mais complexos.

É válido ainda registrar o fato de que nem todas as professoras exploraram essas estratégias em suas potencialidades ou as conduziram 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 às 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 a referida implementação produziu no grupo de estudantes. 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 de uma professora, 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 minha aluna com síndrome de Down e com a minha turma toda. Algumas dessas estratégias fracassaram, não surtiram o efeito esperado,

outras eu percebia que se adequavam mais, que ela respondia melhor, que ocasionaram 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 (REGISTRO REFLEXIVO).

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”. Destacamos uma das experiências conseguidas, que foi elaborada por duas professoras, em uma prática compartilhada, no âmbito de um projeto desenvolvido pelas duas, sob a mesma temática: “Brinquedos e Brincadeiras Favoritas”. Além de conseguir trabalhar com grupos simultâneos nas duas salas, também os estudantes apresentaram seus trabalhos, em momentos que visitaram a sala uma da outra.

Consideramos que o pouco investimento das professoras em estratégias de gestão da sala pode ter ocorrido em virtude da maior complexidade exigida para tal, e ainda por demandar renovadas concepções teóricas e práticas sobre ensino e aprendizagem e gestão da sala. A concepção de linearidade do ensino e da aprendizagem, identificada no início da pesquisa e já discutida neste estudo, pode justificar essa dificuldade das professoras, além da percepção de que atividades de natureza mais aberta ao processo de autonomia dos estudantes “desorganizam” o ambiente, estética e disciplinarmente.

Essas dificuldades ocorreram, provavelmente, pelo fato de as professoras não terem compreendido 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 estudantes nesse ambiente, o que será discutido mais particularmente na seção que trata das interações das crianças com o professor.

Foi notório nessa proposta o fato de que os estudantes com deficiência apresentavam avanços no desenvolvimento, na socialização, na linguagem oral e nas aprendizagens escolares.²⁶ Essa constatação é realizada pela professora que se pronuncia a seguir:

Eu consigo ver 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 lembrar o nome de todos, mas tem uns que ela consegue e percebo que ela gosta de participar de tudo, ela gosta de fazer as atividades igual ao que os outros estudantes estão fazendo (REGISTRO REFLEXIVO).

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 entre o estudante e o docente do fenômeno estudado.

Buscar opções de inovação para as suas aulas na tentativa de romper com o processo de ensino-aprendizagem conservador é explorar também o entorno da escola, a comunidade e suas demais potencialidades. No decorrer de nossa pesquisa aconteceram aulas de campo no projeto “Alimentação saudável”, quando os estudantes implementaram uma horta na escola; a visita à exposição “Miró mirabolante” (no Centro de Convenções – Fortaleza/CE), como culminância do projeto “Pintores famosos”; e a aula em um dos supermercados da cidade, também envolvendo familiares em sua realização.

²⁶ Essa informação é também confirmada pelos pais dessas crianças, quando analisam os progressos de seus filhos obtidos na escola em detrimento a outras experiências vivenciadas em instituições especializadas.

Observando os resultados das professoras quanto aos indicadores para o desenvolvimento de estratégias de implementação de um ensino e gestão da classe numa perspectiva inclusiva identificamos os seguintes:

1. Ao longo do dia há tempo reservado para o trabalho individual em pequenos grupos e em grandes grupos.
2. Há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos.
3. Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados e o professor coloca em ação múltiplos dispositivos de gestão da sala de aula.
4. Os estudantes sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas e os estudantes sabem quantas atividades eles têm de efetuar ao longo do dia.

Seguidamente, as estratégias de menor implementação foram:

1. Os progressos dos estudantes nas diferentes atividades de aprendizagem são registrados nos instrumentos previstos para isto.
2. O relatório de aprendizagem é acessível e é representativo da evolução do estudante no desenvolvimento de suas competências.

Sobre as estratégias de menores incidências, destacamos a referida no item 2, por se manifestar com menor frequência na prática pedagógica de todas as professoras. Chama atenção a ausência de registros das aprendizagens grupais e individuais dos estudantes pelas professoras. Ressaltamos que essa circunstância pode ter como razões as concepções sobre avaliação, e 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 tinham.

A análise dos resultados do eixo gestão da sala de aula ganha uma dupla significação neste estudo em virtude de dois aspectos:

Primeiro, pela significativa frequência (30 vezes no conjunto das 16 estratégias), do emprego de tal estratégia pelas professoras. Essas 30 recorrências só não foram identificadas nas práticas de duas docentes.

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 estudo, em comparação com a avaliação inicial desses mesmos indicadores. Essa comparação revela a significativa evolução obtida. 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 colaborativo socioconstrutivista das ações cotidianas em sala de aula e a formação em contexto, ao que se aliam as demais ações realizadas, particularmente, as iniciativas no coletivo da escola.

Além disso, no decorrer do acompanhamento, pudemos 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 no desenvolvimento de tais estratégias e uma progressiva segurança em sua utilização. Como desdobramento dessas conquistas, na operacionalização pedagógica das estratégias, ampliaram-se as formas de condução metodológica, posturas e procedimentos pedagógicos.

Interação entre os estudantes e entre eles e as professoras

Para retratar a mobilização na promoção de mudança de referenciais da prática pedagógica das professoras participantes deste estudo, palavras-conceito como interação, alegria e movimento, passaram a ser as grandes metas para a composição dos ambientes de

aprendizagem do nosso grupo de trabalho, metas priorizadas desde o planejamento até a execução das aulas.²⁷

Investimos na reorganização do espaço e nos agrupamentos dos estudantes nas salas em que as mesas eram para quatro crianças. A meta era a proposição intencional do professor de tarefas que visassem à colaboração dos estudantes no desenvolvimento da atividade. Já nas salas de carteiras individuais, a proposta atentava para a organização em círculo ou semicírculo e igualmente para a exploração de várias formas de agrupamentos.

Dois grupos de professoras (8 professoras) avançaram mais nos estudos e discussões sobre essa temática, e foram justamente as mesmas que mais estratégias e procedimentos nesse sentido inseriram em suas práticas pedagógicas. Em alguns momentos a professora que mais investiu em transformações em sua prática foi convidada para participar das reuniões de estudo com outras colegas, de outros grupos. Essa estratégia foi utilizada como forma de dinamizar mais os momentos de estudo e de tentar contagiar as demais colegas, com a empolgação que ela vinha manifestando em relação às transformações e descobertas que estava vivenciando.

Convém ressaltar que tínhamos no início da pesquisa salas de aula pouco atrativas, sem decoração, sem marcas dos estudantes nas paredes (cartazes ou atividades, produções escritas), espaços “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 havia em seu interior livro ao alcance das

²⁷ Em uma das sessões de estudo, assistimos ao vídeo do PROFA “Formando agrupamentos produtivos”. Dos debates produzidos para esse DVD, tivemos a surpresa que as professoras manifestaram ante a descoberta de que, dependendo dos objetivos que se deseja atingir com a 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 estudantes 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.

crianças, quase nenhum apelo visual escrito, nenhum brinquedo, tampouco “cantos” de literatura, de arte, de poesia, de motivos que despertam a imaginação. Essa realidade permitiu questionar: a organização desse espaço está coerente com o objetivo do trabalho de 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 estudantes, 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 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).

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 quer fazer chegar à criança”. Como assinala Freire (2006), 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 dessa experiência, 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 estudantes.

Assim, estimular a aprendizagem com a utilização de várias formas de agrupamentos de estudantes no trabalho cooperativo foi tomado como o caminho intencionalmente estabelecido para favorecer a interação dos estudantes 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 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 refere-se a funções já adquiridas, amadurecidas. Representa o resultado 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 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 estudantes e entre professor e estudantes, portanto, pode ser um elemento colaborador ou não das situações pedagógicas decorrentes nesse espaço. O espaço aqui é tomado no sentido prioritário de promotor de aprendizagens. Na compreensão de Zabalza (1998), o espaço escolar tanto influencia professores e estudantes como se constitui também em 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 as necessidades dos estudantes: até que ponto a organização dos espaços escolares e suas exigências podem acolher e propiciar ações pedagógicas adequadas a todos os seus estudantes? 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 das crianças – 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, as situações didáticas promovidas por nós, professoras e pesquisadoras, se direcionavam prioritariamente a ativar as ZDPs dos aprendentes por meio das atividades desenvolvidas na sala de aula.

A perspectiva da interação dos estudantes, viabilizada nas diversas formas de agrupamentos, orientava-se para o fato de que, quanto mais estimuladora fosse a situação de aprendizagem, mais eles conseguiriam 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 estudantes conseguiam se afirmar com presença no grupo da classe. Esse fato é atestado pelas professoras. Como ilustração trazemos a fala de uma delas, quando analisa a interação de sua estudante com síndrome de Down na sala e nas atividades propostas:

A socialização de minha estudante com síndrome de Down com o grupo da classe não poderia ter sido melhor. As crianças da sala a acolheram com alegria e a perceberam fisicamente como outra criança qualquer. Ela 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. Essa menina sempre se coloca e fala suas opiniões. [...] Comecei a avaliar suas respostas em diversos momentos da roda (momento principal em que socializamos os assuntos estudados, conversamos, ouvimos histórias, cantamos, rezamos) e a identificar que esta estudante demonstrava coerência em relação ao assunto. Eu sempre a estava estimulando a falar: ela se expressa com um vocabulário rico, mesmo algumas palavras sendo pronunciadas com dificuldades (REGISTRO REFLEXIVO).

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 desenvolvimento,²⁸ as crianças de idades predominantes entre sete e oito anos encontram-se no estágio categorial, o que nos conduz a afirmar que, segundo esse autor, “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, 2007, p. 44).

Tais concepções 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 estudantes com deficiência intelectual, por exemplo. Assim, esse construto teórico pode ser um valioso referencial possível de subsidiar a prática docente voltada para a infância. Tal subsídio propõe práticas pedagógicas que favoreçam a atuação do indivíduo no meio como suporte para a constituição cognitiva (ou elementos de metacognição²⁹).

No cenário da prática docente que tem como princípio o reconhecimento da diferença como marca do humano, e a necessidade de diversificar atividades e as formas de agrupamentos na classe, a forma como é organizada a rotina escolar é um fator importante que pode facilitar dificultar ou inibir a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

Quando professores não se dão conta das implicações pedagógicas concernentes à forma de organização do espaço de sala de aula,

²⁸ Wallon não propõe um sistema no qual se disponham, de forma arrumada, etapas e processos da evolução psíquica. Pelo contrário, para tratar do processo de desenvolvimento de uma perspectiva abrangente, realiza-se um movimento de um campo a outro da atividade infantil e entre as várias etapas que compõem o desenvolvimento. Este, é entendido como socialização progressiva e individuação crescente, isso quer dizer que o desenvolvimento é como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

²⁹ Para Flavell “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* PERRAUDEAU, 2009, p. 66). A metacognição compõem-se de duas categorias “os conhecimentos metacognitivos e as condições de aprendizagem e de resolução de tarefas”.

por consequência, negligenciam a atenção às necessidades que as crianças sentem de movimento e de socialização, de respeito aos seus ritmos individuais e, assim, não atendem às 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 propostos pelo professor ao seu grupo de sala de aula. Vale alertar para o fato de que essa interação é necessária 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 a “tutoria”. A figura do tutor foi conceituada por Bruner³⁰ (PERRAUDEAU, 2009) como suporte na função de apoio que se estabelece no “empreendimento de colaboração pelo qual se ajuda a criança a se desenvolver”.

A tutoria no sentido bruneriano é “um apoio marcado pela presença ativa do adulto ao lado do estudante quando da realização de sua tarefa” (PERRAUDEAU, 2009, 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.

³⁰ 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 estudante; 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 serve 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 estudante; e a demonstração é a retomada, pelo professor, do que o estudante disse para produzir uma execução.

Apoiando-nos 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 auxiliar a criança com deficiência ou com qualquer dificuldade, a se beneficiar desse apoio, como estratégia de promoção da 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 que ocorriam sem a intervenção da professora, em que as crianças, por si, se colocavam à disposição para colaborar com o estudante que precisava de algum tipo de ajuda; ou aquelas indicadas pelas professoras a partir da identificação dos estudantes que poderiam exercer essa atuação junto aos colegas.

No caso dos estudantes que apresentavam deficiência que se manifestava em limitações motoras, como ocorre com João, ou com dificuldades de ordem sensorial (estudantes com surdez), como ocorre com Helena, Luíza e Terezinha, presenciamos 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 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, 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 dos colegas, o professor deve estar atento para mediar sempre essa relação de tutoria e intervir quando essa ajuda não seja de fato necessária, evitando assim gerar uma dependência entre os pares.

A atenção do professor deve monitorar para que a tutoria não limite o estudante a vivenciar atividades desafiadoras, afinal são estas que provocam o desequilíbrio e o conflito cognitivo (promotoras do processo de desequilíbrio), pois, segundo Piaget (1994 e 1995), é nessa circunstância que ocorre a aprendizagem.

A fala de uma de nossas colaboradoras informa, por exemplo, como a perspectiva da cooperação e o sentido que deu à tutoria tiveram um valor pedagógico para o seu trabalho e para seu grupo de classe. A 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, realizamos os diferentes agrupamentos em sala, porque além do ambiente possuir uma organização diferente no espaço, conforme a aula explanada, as crianças mais desvontas 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 estudantes mediados pela professora eram responsáveis pela elaboração do seu conhecimento (REGISTRO REFLEXIVO).

Em face da apresentação mais descritiva que tecemos sobre as práticas nesse eixo didático, explicitamos a consolidação dos investimentos das professoras³¹ como forma de traçarmos um perfil dos

³¹ Alegramo-nos em comunicar os avanços da professora que mais produziu diversificações positivas em suas práticas, no decurso da ação que desenvolvemos. Faziam-se perceber o salto qualitativo de suas reflexões e a sistematização que passou a ter em suas práticas; atividades de um potencial criativo muito grande. Ela passou a se dedicar à sua atuação docente e ao seu aprimoramento profissional. Essa professora fez sua monografia de especialização sobre "Práticas pedagógicas diversificadas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual: proposições renovadas que potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos". Muitas das reflexões, sistematizações e registros reflexivos por ela realizados no nosso estudo se consolidam nesse seu trabalho monográfico.

resultados como “produto” dos investimentos no quesito interação entre estudantes e entre professor e estudantes.

Para tal organização de dados, apoiamo-nos na 2ª avaliação que fizemos das práticas pedagógicas das professoras tendo como referência a escala de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula.

Assim, tomando o conjunto das professoras no uso das estratégias didáticas, constatamos que as mais implementadas foram respectivamente:

1. Os estudantes se ajudam em suas atividades.
2. O professor utiliza interação entre os estudantes como elemento de aprendizagem deles.
3. O professor encoraja a interação entre os estudantes nas situações de aprendizagem” e “o professor encoraja a cooperação entre os estudantes durante a realização dos trabalhos.
4. Os estudantes trabalham em cooperação sob a supervisão do professor.

Em prosseguimento, a estratégia de menor frequência foi “o professor favorece a emergência de conflitos sociocognitivos entre os estudantes e apoia o encaminhamento destes a fim de que tentem resolver estes conflitos de modo sociocognitivo e não estritamente relacional”.

Em relação à estratégia “os estudantes se ajudam em suas atividades”, todas as professoras a incorporaram em suas práticas pedagógicas.

Os resultados expressam que elas ainda investiam pouco na implementação de situações didáticas que viabilizassem maior interação dos estudantes.

Uma importante constatação que compartilhamos aqui é o significativo avanço no domínio desse eixo, quando comparamos o início e o final da experiência: esse foi o eixo didático em que 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, podemos inferir que sobre esse eixo ocorreram significativos investimentos pessoais das professoras no sentido de realizar tais estratégias.

No tocante à interação professor e estudantes, percebemos que a estratégia “O professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os estudantes” se apresentou com maior frequência, pois, sete professoras manifestaram tal comportamento, apenas uma professora utilizou “parcialmente” essa estratégia.

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.

Avaliação: a culminância do processo

As professoras 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 ideia 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 e massificantes para todos os estudantes. Para essas professoras, avaliar parecia se sustentar na simples atitude de aferir notas e índices quantitativos a fim de verificar se o estudante aprendeu ou não. Elas não conseguiam entender o que podiam e deviam avaliar quando as crianças estavam produzindo as diversas atividades propostas ou pensando sobre elas.

Hoffman (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 esses novos conhecimentos certamente ainda não integrados pelas professoras não foram suficientes para suplantar, em definitivo, a ruptura com práticas avaliativas contraditórias ao que se tem cientificamente anunciado pelos conhecimentos atuais.

A problematização acerca da avaliação das aprendizagens dos estudantes é aqui entendida como um dos entraves à atualização de novas práticas pedagógicas nas escolas. Conhecimentos produzidos em torno dessa temática apontam para o fato de que esse aspecto 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, identificar 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 muitos professores apresentam para analisar qualitativamente as aprendizagens de seus estudantes. A autora compartilha uma experiência particular em que essa dificuldade emerge nos resultados de seus estudos: “foi possível analisar um fenômeno de que tínhamos notícia, mas que nunca havia sido empiricamente verificado [...]: os professores têm dificuldade para reconhecer o quanto seus estudantes 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 estudantes, tampouco do que eles já sabiam ou não em termos de construção conceitual. Era comum classificá-los de maneira não precisa e apenas aqueles que já estavam alfabetizados, portanto, os que sabiam ler ou aqueles

que não sabiam, sem, contudo, conhecerem as particularidades de cada estudante nesse processo.

Desde o início da pesquisa, havíamos identificado essa dificuldade das professoras ligadas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Algo que realmente eu nunca tinha feito em minha sala de aula e só fiz a partir da pesquisa colaborativa foi fazer os registros com as avaliações dos meus estudantes. Eu me questionava como fazer, como avaliar os meus estudantes? Eu tenho mais de trinta estudantes dentro da sala de aula, então como fazer isso, né? E foi uma dica bem simples, selecionar três ou quatro estudantes para observar mais de perto todo dia e registrar minhas observações. Fazer isso com a turma toda e com alguns ter uma atenção mais particular. Ao final de um mês eu tinha avaliado a turma toda e cada um dos estudantes da minha turma. Isso teve um efeito bem grande e, no final de um mês eu já posso pegar o meu caderno e ver as anotações e fazer avaliação da minha turma. Não se faz uma avaliação de todos os estudantes de uma vez só, em um único dia, até mesmo porque eu não teria condições, né? Então, a partir dessas informações, desses esclarecimentos da pesquisa em relação às nossas práticas, realmente a gente vem fazendo essas mudanças na sala de aula e isso vem refletindo no comportamento dos estudantes e no nosso também (SESSÃO DE ANÁLISE REFLEXIVA).

A fala dessa professora referenda uma tomada de consciência importante quanto à prática avaliativa, no entanto, ainda apresentava dificuldades nesse aspecto, embora em menor proporção do que as suas colegas.

Constatamos que os estudos realizados com o grupo e as ações desenvolvidas na escola não foram suficientes para que as professoras demonstrassem outras concepções e novas práticas avaliativas, integrando as suas ações pedagógicas cotidianas.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes se constituía no maior problema das professoras. Elas manifestavam dificuldades em realizar avaliações sistemáticas e de traçar um perfil dos estudantes, identificando o nível de leitura e de escrita em que eles se encontravam, aspecto de extrema importância tanto para o ensino quanto para as práticas avaliativas aqui enfocadas.

Esse problema se agrava, uma vez que essas professoras não tinham conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita. Tais conhecimentos seriam elementos orientadores para a compreensão pelas professoras sobre os percursos e características das aprendizagens das crianças nessa aquisição. Assim, como elas poderiam realizar práticas avaliativas sob os pressupostos aqui defendidos, sem que tivessem essa base de conhecimento. Não sem razão, as práticas alfabetizadoras revelavam situações didáticas que se estruturam 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 algumas professoras 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 comprometida com a progressão das aprendizagens dos estudantes se constituía como uma fragilidade entre as professoras da escola.

Fazer uma avaliação com os estudantes, dessas que vocês nos mostraram? A gente fazia aquelas provas. Aí eu passei a fazer também o que vocês sugeriram. No final de um mês, eu pude notar, ver o que meus estudantes aprenderam. Eu fui fazendo o registro. As mudanças vão se refletindo (SESSÃO DE ANÁLISE REFLEXIVA).

Outra professora participante da pesquisa também contribui com essa reflexão, quando analisou o fato 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 estudantes que sequer as produções escolares cotidianas deles eram consideradas por ela. A fala da professora é motivada em uma sessão de análise de práticas, no acompanhamento, na qual ela foi solicitada a escolher alguns indicadores da escala de práticas pedagógicas de referência como metas a serem investidas. Ao se deparar com o conjunto de indicadores, 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 estudantes sem uma análise de seus erros ou acertos”.

Essa circunstância comum à prática das professoras, e que se coletiviza na fala da professora, 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 estudantes.

Muitas foram as dificuldades para a efetivação de uma ação avaliativa que se interessasse em conhecer as etapas, percursos e peculiaridades das crianças. Percebemos, no dia a dia, que essa dimensão não era contemplada para conceber novas práticas avaliativas.

Por esses motivos, o grupo de pesquisadores do GAD/UFC promoveu, junto ao coletivo dos professores da escola, discussões sistematizadas sobre práticas avaliativas, além de organizar uma ação coletiva de avaliação psicogenética das crianças de todos os anos escolares, subsidiando os professores nessa iniciativa. Foi desenvolvido na ocasião o projeto “Avaliação em leitura e escrita: uma abordagem psicogenética”, 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, com sugestões de atividades para avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Ocorreram ainda como ações, oficinas e estudos, com o objetivo de subsidiar também práticas pedagógicas de alfabetização na perspectiva do letramento, uma demanda apresentada pelas professoras da escola. Assim, fomentamos discussões sobre o embasamento teórico na temática e apresentação de propostas de atividades com vivências de práticas sociais de leitura e escrita na sala de aula, com base na perspectiva do letramento e do ensino na abordagem dos gêneros textuais.

No tocante à linguagem escrita, foram desenvolvidos estudos sobre a psicogênese da escrita e acerca da estruturação de mediações em sala de aula destinados ao avanço de cada estudante em seu respectivo nível evolutivo.

Este trabalho teve caráter coletivo, inclusive com o apoio da gestão da escola, que se empenhou ao máximo para efetivar essas ações sob a condução da equipe do grupo GAD e do envolvimento de todas as professoras da escola. Assim, todas as crianças da escola foram avaliadas e posteriormente os resultados dos testes diagnósticos em leitura

e escrita foram analisados, categorizados e registrados em instrumentos específicos elaborados pelo grupo de pesquisa em colaboração com as professoras da escola.³²

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 as crianças da escola em colaboração entre os pesquisadores e as professoras e finalmente oficinas para análise do material recolhido pelas professoras na avaliação que elas fizeram em sala de aula de todas as crianças.

Além dos momentos de estudos, foram realizados encontros simultâneos com professores e crianças para a aplicação de atividades avaliativas com o intuito de reunir conhecimento sobre os níveis evolutivos delas em leitura e escrita.

A ação diagnóstica dos estudantes 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 estudantes só tiveram repercussões após tal ação coletiva do grupo GAD. Apesar dos investimentos feitos nas estratégias didáticas subsidiadas pela escala de práticas de atenção às diferenças na sala de aula e das ações formativas, reuniões e debates de temas demandados pelos atores da escola, os avanços eram manifestados por uma ou outra professora,

³² 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. A ação também resultou na elaboração de um livro publicado pela Editora da UFC sob o título de "Avaliação em Leitura e Escrita: uma abordagem psicogenética". O objetivo do livro foi oferecer subsídios para a avaliação da leitura e da escrita de estudantes da educação infantil e do ensino fundamental; contém 17 atividades avaliativas, com a descrição de cada uma seguida de indicadores a serem observados. O livro inclui, além do objetivo da atividade avaliativa, a explicação e indicação do nível psicogenético da linguagem escrita, bem como os procedimentos que orientam sua aplicação e a sugestão de registro dos resultados. Esse livro teve como objetivo orientar professores na compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita de seus estudantes, 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 foi testado em 32 escolas da rede municipal de Fortaleza, além da validação pelas professoras da nossa pesquisa. Por meio dessa ação avaliativa novas reflexões e revisões foram efetuadas e incorporadas ao livro antes que fosse encaminhado para publicação editorial.

frutos talvez dos esforços da intervenção, todavia, sem se apresentarem ainda com muita consistência na ação cotidiana.

Retomando a análise das informações quanto a esse aspecto, podemos constatar que o eixo didático “avaliação” se apresentou como o de menor investimento realizado na prática pedagógica das professoras. Essa constatação assevera as observações por nós realizadas, quando verificamos as diversas fragilidades e equívocos nas concepções e práticas avaliativas daquelas professoras. Elas não apresentaram avanços significativos no desenvolvimento de novas estratégias avaliativas quando comparamos as práticas, neste item, entre o início e o término da pesquisa.

Esses dados expressam a histórica lacuna evidenciada em pesquisas (HOFFMAN, 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 pilar para a educação, é crucial para a formação de professores.

Concluimos que apesar de os resultados que emergiram neste estudo não terem se configurado como expressivos no tocante à avaliação das aprendizagens dos estudantes, acreditamos que, por meio dessa experiência, delinear-se inquietações e dúvidas nas professoras sobre os modos como operavam até então. Dessa forma, provocamos no confronto com o vivido, novas possibilidades de práticas avaliativas diagnósticas e mediadoras.

A partir das informações tratadas nesta seção e ainda na perspectiva de analisar de forma mais ampla o movimento de mudança nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa, organizamos nas considerações finais, a seguir, uma síntese analítica destacando alguns elementos dessa experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, 2005).

Redigir as considerações finais desta obra implica necessariamente a atitude de relembrar, inicialmente, o que ensinamos e o muito do que aprendemos no percurso da pesquisa acadêmica que originou os conhecimentos aqui difundidos.

Temos a consciência da intensidade da vivência de pesquisa-formação que realizamos. Procedemos a uma imersão de tal modo profunda no campo empírico, pois foram tantos laços afetivos estabelecidos, que, certamente, decorreram, em muito, da opção metodológica da pesquisa-ação colaborativa.

Inclusão: o olhar que ensina! Temos no princípio da inclusão a possibilidade da conquista de uma escola para todos e todas, 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 deste estudo, inserido no cotidiano da escola

pesquisada, com o objetivo de mobilizar e investigar as possibilidades de organização de 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, trazem limitações à pesquisa, à formação dos professores e à própria realização das práticas pedagógicas, fato que não nos permite fazer análises ou generalizações absolutas. De certo, todavia, podemos afirmar que a metodologia adotada pela pesquisa-ação colaborativa se constituiu 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 mesmo tempo em que possibilitou uma (re)organização do trabalho didático pedagógico realizado pelas docentes. Podemos afirmar ter sido notória a mudança nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras, em especial, daquelas que vivenciaram acompanhamento colaborativo, com destaque para as que mais se engajaram nas ações da pesquisa relatada nesta obra.

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 às diferenças de todos os estudantes 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 para o atendimento a todos os estudantes.

As barreiras ao acesso em termos físicos e estruturais importam, mas, muito além disso, é o currículo, a pedagogia, a abordagem da escola e as lógicas dos exames que criam barreiras. A menos que essas barreiras invisíveis sejam atendidas, o acesso para todas as crianças e uma garantia de sucesso para todos continuarão sendo uma meta inalcançável (JHA, 2007, p. 42).

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, que alguns profissionais da educação conseguem ser mobilizados pelos ideais de mudanças e de compromisso político com a qualidade do ensino destinado aos seus estudantes. Prova desse argumento foi o fato de encontrarmos professoras que, em meio a esse contexto sociopolítico-educacional, buscaram melhorias 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 às diferenças cria um contexto favorável para melhor ensinar, 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 estudantes e professores.

A escola que integrou este estudo avançou bastante quando passou a privilegiar a perspectiva de acesso às 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 os aspectos ligados à 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 inclusão, 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 notadamente quanto à dimensão da gestão da classe, proposição de atividades diversificadas 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 evolução conceitual dos estudantes. 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 comum.

O estudo mostrou, ainda, que a abordagem da aprendizagem colaborativa se apresentou como elemento relevante ao desenvolvimento da prática pedagógica, beneficiando a todos, e especialmente os estudantes com deficiência ou dificuldades específicas de qualquer natureza. Essa perspectiva possibilita a construção de aprendizagens na

partilha de saberes entre pares, importante recurso por se constituir como forma de apoio frente às necessidades dos estudantes, produzindo maior interação e autonomia social e intelectual entre eles.

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 estudantes.

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 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.

Nesse sentido, o acompanhamento e os demais instrumentos metodológicos utilizados no estudo que deram origem a essa obra permitiram constatar que os maiores avanços na prática das professoras, em termos qualitativos e quantitativos, se consubstanciam nos seguintes aspectos: na melhoria das ações de planejamento e na gestão da classe; na proposição de atividades de maior interação entre os estudantes que passaram a realizar; no favorecimento de atividade de atenção aos estímulos 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 ao atendimento às necessidades específicas dos estudantes (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 de interação entre as docentes e de acompanhamento direto entre elas e as pesquisadoras.

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 do planejamento coletivo, organizado segundo o ano escolar, com a designação de uma das professoras como mobilizadora e dinamizadora deste 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 ou diretrizes curriculares, implementação de diversificação de metodologias, Pedagogia de Projetos, e a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, entre outras iniciativas.

Em relação às experiências formativas, podemos vislumbrar a noção de que inovações na dimensão pedagógica são mais prováveis de se materializar na sala de aula, quando realizadas em contextos de acompanhamento dos professores, de suas atividades docentes e de seus “casos” de estudantes ou demandas reais, 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), novas concepções parecem ter sido formadas, as quais, no mínimo, abalaram compreensões arraigadas no preconceito ou em interpretações pautadas em

deficits e incapacidades. Essa nova visão rompe com a ideia de que a dificuldade está no estudante permitindo compreender que a acessibilidade ao conhecimento é imprescindível para eliminar barreiras no processo de aprendizagem, nessa perspectiva a noção de deficiência se desloca do sujeito para o ambiente.

Queremos aqui, ainda, fazermos algumas notações que servem como “princípios didáticos inclusivos” de base em nossas compreensões e implicam na organização e gestão das práticas pedagógicas inclusivas, os quais evidenciamos alguns:

1. Investimentos em mediação e solicitação dos estudantes com deficiência interferem na qualidade de suas apreensões de informações, conhecimentos e aprendizagens; configura-se como um conceito-chave na atuação docente e organização de prática pedagógica favorecedora de inclusão de estudantes com deficiência ou outras dificuldades que repercutem na aprendizagem.
2. Mediações pedagógicas, com uso apenas de estratégias e ajudas de ordem simples para iniciação e exploração nas tarefas, como algumas indicadas neste texto, são importantes como componente didático-procedimental que devem ser investidos pelo professor em sua prática pedagógica (CASTRO; LUSTOSA, 2019). Tais mediações podem estimular o desenvolvimento de importantes funções cognitivas dos estudantes em contato com objetos de conhecimento, notadamente, importantes quando estamos lidando com algum estudante que tenha dificuldades na concentração ou compreensões-interpretações de textos ou evocação de conceitos (processos mentais ou elaborações de ordem mais complexa e de refinamento conceitual ou abstrações que repercutem nas atividades escolares).
3. As situações lúdicas, que envolvem música, dança, performance, dramatização, literatura, poesia e outras linguagens artísticas – têm o potencial de promover maiores oportunidades de concentração, subsídio à memória, mobilização e empenho para tentar superar os desafios à aprendizagem de conteúdos conceituais, além do trabalho com materiais concretos e sequências didáticas. Esses elementos que funcionam como “energéticos” do potencial criador humano e, em especial, do mundo infantil! (LUSTOSA, 2018).
4. Quanto mais fragilidade nas funções cognitivas tenha um estudante mais as intervenções diretas, realizadas pelo professor,

colaboram para que ele possa “iniciar” e “se manter” em uma tarefa ou atividade pedagógica – por exemplo: o professor ficar perto do estudante, indicar “passo a passo” o que deve ser feito em uma tarefa e acompanhar, demonstrar e direcionar e corrigir “erros” em suas escritas e respostas. Tais procedimentos podem inibir reações como alheamento ou desconcentração, esmorecimento (bocejar, baixar a cabeça, não responder, não emitir *feedback*). Os estímulos, incentivos e a mediação intencionalmente planejada e investida pelos professores são fundamentais para o êxito de alguns estudantes.

5. A mediação direta do professor tem repercussão na ampliação da participação oral dos estudantes nas aulas e no nível de empenhamento nas tarefas escolares; igualmente, repercute positivamente, quando ocorre, na elevação da autoestima desses estudantes, conseqüentemente, porque passa a trilhar percursos de êxito nos procedimentos investidos na realização das atividades escolares.

6. A clara relação entre expectativas positivas *versus* mediação pedagógica, bem como “a qualificação da mediação pedagógica *versus* elevação no desempenho e na aprendizagem” dos sujeitos, notadamente, aqueles com deficiência intelectual. Esses sujeitos, muitas vezes desacreditados pela escola e ausentes da centralidade da prática pedagógica, quando vivenciam experiências de participação em suas vivências pedagógicas, pelo menos, semelhantes àquelas destinadas a toda turma, apresentam muitas vezes aprendizagens semelhantes àquelas dos sujeitos sem deficiência.

7. Os avanços obtidos com a criação e implantação do serviço do AEE nas escolas representam um ganho importante para os estudantes com deficiência e seus professores. Além do suporte complementar ou suplementar de caráter pedagógico especializado, o serviço da Educação Especial na escola comum representa para a sociedade conquistas políticas que favorecem a Educação Inclusiva e tem como objetivo “identificar e superar barreiras que se interpõem às aprendizagens do público-alvo da Educação Especial na escola, no favorecimento da inclusão”.

Em suma, é importante destacar também outras observações ligadas à configuração do trabalho didático de atenção às diferenças, que devem primar por *mudanças* prioritárias, nos aspectos que destacamos a seguir:

1. **Planejamento das atividades** – concepção de aulas mais criativas e significativas; previsão de recursos, metodologias e apoios à atividade dos estudantes, mantendo os mesmos objetivos e metas trabalhados para a turma toda; elaboração de um plano de trabalho para a turma toda prevendo eliminação de barreiras na aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Plano de Intervenção baseado em Estudo de Caso dos estudantes, contendo metas, objetivos, formas de apoio, monitoramento da progressão das aprendizagens); planejamento de atividades, tendo como base o currículo, dentre outras ações.

2. **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, “cantos de atividades”, trabalho em oficinas, laboratórios de aprendizagem etc.); exploração de aulas de campo, passeios e visitas a espaços da comunidade (mobilização de recursos da comunidade), entre outros.

3. **Estilos e ritmos dos estudantes** – proposição de atividades diversificadas para atender aos diferentes “canais” de aprendizagem dos estudantes a fim de atender às distintas evoluções conceituais; desenvolvimento de tarefas desafiadoras (atividades baseadas na proposição de conflitos sociocognitivos, resolução de situações-problema, sequência didática dos conteúdos ou atividades e seus desdobramentos, ou seja, de continuidade, com ampliação gradativa da complexidade, dentro do mesmo tema ou contexto); identificação e adoção de formas de apoio e tutoriais, entre outros.

4. **Centros de interesse e iniciativa dos estudantes** – disponibilização das mais variadas formas de comunicação, priorizando atividades de acordo com as potencialidades do estudante; proposição de atividades em que o estudante faz sua opção de acordo com seus interesses; identificação das maiores habilidades ou potencialidades dos estudantes, entre outros.

5. **Gestão da sala de aula** – (re)configuração espacial da sala (formação de círculo ou semicírculo); implementação dos princípios da aprendizagem colaborativa ou cooperativa; utilização de uma rotina definida, sistemática e 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 estudantes; disposição dos materiais de trabalho em sala acessíveis aos estudantes); utilização das diversas linguagens verbal – 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 estudantes, tendo em vista suas necessidades específicas.

6. Interação entre os estudantes e entre professor e estudantes

– 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 ou centros de interesse, empatia entre as crianças etc.); promoção de atividades simultâneas, mantendo os mesmos objetivos para todos os estudantes.

7. Avaliação – instauração de práticas avaliativas baseadas no percurso de aprendizagem de cada estudante (o estudante 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 ou interventiva, processual e de produto), entre outros.

Todos esses aspectos trazem a possibilidade de valorizar a sala de aula como espaço legítimo e potencial de práticas orientadas para a inclusão. A experiência como educadoras, formadoras e pesquisadoras nos mostra que o acolhimento e a aceitação do outro são aspectos mobilizadores de mudança e que temos na construção de um processo inclusivo uma fonte de mobilização de condições e de oportunidades de melhoria da escola, com origem na sua reorganização para melhor atender a todos os estudantes inclusive aqueles público-alvo da educação especial.

Por fim, afirmamos nossa consciência de apenas termos elaborado pequenas indicações sobre caminhos possíveis para romper com a exclusão escolar e transformar a organização do trabalho pedagógico, por meio da experimentação testemunhada (“corporeificação da palavra pelo exemplo”) da docência em toda sua boniteza, encharcada de esperança e intencionalidade (FREIRE, 1997; 2002; 2006), na busca de uma educação humanizada e humanizante, alicerçada no respeito e na valorização de todos.

É preciso assumir que o paradigma da educação inclusiva é um sonho plenamente realizável, ou, como disse Freire, o “inérito viável” que nos move como educadores e educadoras comprometidos com o mundo justo. 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!

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer, 1999.

ANADÓN, M. *Novas dinâmicas de pesquisa em educação: aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa*. [S. l.: s. n.], 2000. Mimeografado.

ANADON, M. *A pesquisa dita “qualitativa”*: sua cultura e seus questionamentos. [S. l.: s. n.], 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.

ARANHA, M. S. F. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARIÈS, P. *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.

BAPTISTA, V. F. *et al.* A inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional como instrumento viabilizador da igualdade: exposição e análise crítica dos respectivos indicadores. *Revista Capital Científico*, Paraná. v. 16, n. 1, p. 5- 19, 2018. Disponível em: revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/index. Acesso em: 09 mar. 2021.

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

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. O Atendimento Educacional Especializado como força motriz da inclusão escolar. In: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 181-202. v. 18.

BARBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

BARRETO-SILVA, C.; FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Aprendizagem cooperativa e a emergência de comportamentos pró-ativos de estudantes com deficiência intelectual em contexto de produção escrita. In: SHIMIZU, A. de M. et al. (Org.). *Aprendizagem cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras*. Marília, SP: Oficina universitária Unesp, 2021. v. 1.

BERUBE, G.; TREMBLAY, G. *Une démarche d'autodéveloppement en pédagogie ouverte*. Victoriaville (Qc): EditionsNHP, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Convenção da Guatemala. Decreto nº 3956, de 08 de Outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de

Deficiência. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 out. 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Brasília: MEC, 2009. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Decreto de nº 3.956/01, de 13 de junho de 2001. Promulga a Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun.2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 maio 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais de 1994*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. *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.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder

Executivo, Brasília, DF, 25 ago. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Seção 1, p. 1. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*; e altera o § 3º do art. 98 da *Lei nº 8.112*, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o *Plano Nacional de Educação* e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 01/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006b, Seção 1, 11p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de Setembro de 2001. *Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008. Revogado Pelo Decreto nº 7.611, de Novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá Outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 set. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 09 mar. 2021.

CARDONA, C. M. *Instructional adaptations in inclusive classrooms in Spain: feasibility and effectiveness of implementation*. Spain: Editora Eric, 2002.

CARNEIRO, E. N.; LUSTOSA, F. G.; GONZÁLEZ, F. P. (Org.). *Investigação, engajamento e emancipação humana*. Campina Grande, PB: Realize, 2020. p. 51-70.

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

CASTRO, M. J. C.; LUSTOSA, F. G. *Estratégias de mediação pedagógica junto às crianças com deficiência intelectual: pesquisa-intervenção com atividades de leitura e escrita do software Luz do Saber no contexto do AEE*. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

CHARLOT, B. *Relação com o saber: Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHES, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. *Resolução N.º 361/2000*, Dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/download/resolucoes/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ *Resolução CEC, N.º 394/2004*, Fixa normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/download/resolucoes/>. Acesso em: 29 mar. 2021

DANIELS, V. I.; VAUGHN, S. A tool to encourage « best practices » in full inclusion. *Teaching exceptional children.*, v. 31, p. 48-55, 1999.

DECLARAÇÃO DE MADRI. *A não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social*. Aprovada em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando

a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 29 mar. de 2021.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência de Jomtien. *Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

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 vygotskyana*. 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.

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.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. *Elementos a considerar em uma ação de planejamento*. Fortaleza: UFC, 2006. Mimeografado.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos estudantes no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 141-145. v.1.

FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. (Org.). *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2010. p. 51- 69.

FIGUEIREDO, R. V. *Deficiência intelectual: cognição e leitura*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. 183p. v. 1.

FIGUEIREDO, F. V. *A construção de conhecimento de ciências em contexto de inclusão escolar*. Relatório de pesquisa de pós-doutorado realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R.; GOMES, L. A. *Atendimento Educacional Especializado do estudante com deficiência intelectual*. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, R. V. et al. A Pesquisa Colaborativa em contexto de Inclusão Escolar. *Inovação e Formação*, São Paulo, n. 1, p. 31-49, 2015. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/7>. Acesso em: 30 jan. 2017.

FIGUEIREDO, R. V. POULIN, J. R. A formação inicial de professores para a Educação Inclusiva. In: MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P. de; GERMANO, G. D. (Org.). *Política de e para Educação Especial*. Marília, SP: ABPEE, 2018. p. 77-86.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Construindo uma escola inclusiva. In: MACHADO, R. MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 123-148. v. 8.

FOUCAULT, M. de *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Vozes, 1996.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas de movimento e renovação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GAUTHIER, D.; POULIN, J. R. *L'intégration scolaire et l'apprentissage coopératif. Instantanés Mathématiques. [S. l.: s. n.]*, 2001. Mimeografado.

GAUTHIER, D.; POULIN, J. R. *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, 2003. Mimeografado.

GOMES, A. L. L. *Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. v. 1.

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.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMAN, J. *Avaliar primeiro educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN. F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

JHA, M. M. *Barriers to student access and success: is inclusive education an answer?* International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion: Studies from, 2007.

KRAMER. S. Um mergulho na alfabetização ou: há muito o que resolver sobre o cotidiano da escola. *Revista Brasileira sobre Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 68, n. 158, jan./abr. 1987.

LANUTI, J. E. de O. E. *O ensino de matemática: sentidos de uma experiência*. 2019. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo: a metodologia do discurso do sujeito Coletivo*. 2. ed. Brasília: Liberlivro, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista online de*

Política e Gestão Educacional, v. 22, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 20 set. 2019.

LÓPEZ-MELERO, M. Es posible construir uma escuela sin exclusions? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, 2008.

LUSTOSA, F. G. *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa*. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3195>. Acesso em: 21 jan. 2021.

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.

LUSTOSA, F. G. Circulação Mundial dos discursos éticos, legais e pedagógicos da educação Especial na perspectiva inclusiva. In: CAVALCANTE, M. J. M. et al. (Org.). *História da Educação Comparada: Missões, expedições, instituições e intercâmbios*. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 19-589. v. 1.

LUSTOSA, F. G. O Disciplinamento nas práticas pedagógicas destinadas à infância: ordem, silêncio e quietude dos corpos. In: CAVALCANTI, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C; JUCÁ, G. N. M. (Org.). *História do Corpo, Religião e Educação*. Fortaleza: Editora UFC, 2017. p. 263-274.

LUSTOSA, F. G; MARIANA, F. B. (Org.). *Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas*. Fortaleza: Edições UFC, 2017. 235 p. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/54727>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. N. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, M. A. M.;

GUERRA, L. B. (Org.). *Práticas Pedagógicas em contexto de inclusão: situações de sala de aula* São Paulo: Paco, 2018. p. 99- 120. v. 3.

LUSTOSA, F. G; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1523-1537, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LUSTOSA, F. G; RIBEIRO, D. M. *Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: interfaces com a formação de professores para educação inclusiva*. Fortaleza: UFC, 2021. Mimeografado.

LUSTOSA, F. G.; FERREIRA, R. G. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. *Teoria Jurídica Contemporânea*. v. 5, p. 87-109, 2020. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MACHADO, R.; MANTOAN M. T. E. (Org.). *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurd, 2020. (Série Saberes em Diálogo, v. 8).

MACHADO, R. Diferença e educação deslocamentos necessários. *In: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurd, 2020. p. 19-44. (Série Saberes em Diálogo, v. 8).

MARQUES, L. P. *et al. O professor de estudantes com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. *Educação em Foco: Revista de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora*, Juiz de Fora, 1999.

MANTOAN, M. T. E. *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. São Paulo: Unicamp, 1997. Mimeografado.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas*. *Outro Olhar Revista de Debates*, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 4, p. 25-31, 2005.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar O Que É? Por Quê? Como Fazer?*. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para Incluir ou para Excluir? In. LUSTOSA; F. G; MARIANA, F. B. (Org.). *Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativa cinematográfica*. Fortaleza: Edições UFC, 2017. p. 25- 34.

MANTOAN, M. T. E. Escola boa é escola para todos. In. MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurd, 2020. p. 77-90. (Série Saberes em Diálogo, v. 8).

MATIAS, A. F. *Letramento digital de pessoas com deficiência intelectual durante a ação de blogagem: uma análise das ações e das emoções*. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MARTINS, B. S. A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 27, p. 264-271, 2015.

MELLO, A. G. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag 1 #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, N.; PESSOA, S. C. *Desigualdades, gêneros e comunicação*. São Paulo: Intercom, 2019. 166 p.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis., v. 20, n. 3, p. 635-655,

2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0104-026X2012000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2021.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. *Estudos sobre Deficiência no Brasil: passado, presente e future*. São Paulo: Annual International Disability Studies Symposium, 2013. Disponível em: http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204152903_os_estudos_sobre_a_deficic%C2%AAncia_no_brasil_-_passado,_presente_e_futuro_-_anahi_mello,_pamela_block_e_adriano_nuerberg.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, 2010.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, P. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: Fulton, 2000.

MONEREO, C.; POZO, J. I. (Org.). *A prática de assessoramento educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NUNES, C. A.; LUSTOSA, F. G. Mapeamento de estudos sobre deficiência intelectual, alfabetização e tecnologia: estado da questão. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 41, p. 708-738, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6480>. Acesso em: 21 jan. 2021.

NUNES, C. A.; LUSTOSA, F. G. Considerações sobre formação docente para práticas pedagógicas inclusivas. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (Org.). *Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: Contribuições teóricas e práticas*. Curitiba: Appris, 2020. p. 79-92. v. 1.

NÓVOA, A. *Os professores e as histórias de vida*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez. 2015.

NUERNBERG A. H. O capacitismo, a Educação Especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para a Educação Inclusiva. In: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurd, 2020. (Série Saberes em Diálogo, v. 8).

OLIVEIRA, A. G. B. *Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos*. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144630/oliveira_agb_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 04 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova York: ONU, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório global UNESCO: abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência*. Paris: UNESCO; São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/Relatorio_Global_Unesco_FINAL.pdf. Acesso: 21 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Paris:

UNESCO, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/2020gemreport>. Acesso: 20 mar. 2021.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. 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.

PERRFENOUD, P. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: Éditions ESF, 1999.

PERRAUDEAU, M. *As Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os estudantes nas aquisições dos saberes*. Porto Alegre: Artemed, 2009.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1984.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517=97022017000100015-&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 out. 2019.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 25-63.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. ; OLIVEIRA, M. C. P. de. Propostas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. *Revista de Ciência e Cultura*, Canoas, v. 25, p. 33-46, 2020. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 12 mar. 2021.

POULIN, J. R.; CLEARY-BACON, S. *Rapport de recherche sur une démarche d'intégration d'un enseignement différencié dans les classes de la communauté montagnaise de Mashteuiatsh*. Relatório de uma pesquisa realizada no quadro de atividades consórcio de pesquisas indígenas entre o conselho des Montagnais du Lac-Saint-Jean et l'Université du Québec à Chicoutimi. 2003. 72p. Documento não publicado.

POULIN, J. R. *Da formação a Pesquisa-Ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores*. [S. l.: s. n.], 2005. Mimeografado.

POULIN, J. R. *Integration and inclusion: the relevance of such concepts in the educational system*. 2006. Paper presented at the International Summit for na Alliance for Social Inclusion, Montreal, 2006.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *Gestão da Aprendizagem na Diversidade*. Relatório de pesquisa apresentado à CAPES. Escala de observação das práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na sala de aula. Fortaleza: [s. n.], 2009.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. *REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, v. 6, p. 64-78, 2016.

RIBEIRO, D. M.; SILVA, M. S.; LUSTOSA, F. G. Os saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola: reflexão situada em revisão bibliográfica. In: ANDRADE, F. A.; RIBEIRO, D. M.; MUNIZ NETO, J. S. (Org.). *Educação Brasileira: caminhos a percorrer*. Curitiba: CRV, 2018. p. 73-86.

RIBEIRO, D. M. *Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior*. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, D. M. *A docência no paradigma inclusivo e a exigência de reconfiguração de saberes e práticas no contexto da formação inicial docente*. (Pesquisa de tese em andamento: Programa de Pós-Graduação em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019-2021.

ROCHA, S. R. da M.; FIGUEIREDO, R. V. *Comunidade e Crianças Leem Histórias: Promovendo a Alfabetização e o Letramento na Escola Pública*. Natal: Terceirize, 2018. 190p.

ROCHA, R.S. M.; FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. . Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. *REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, v. 8, p. 30-55, 2018.

SANTANA, J. S.; LUSTOSA, F. G. A Política Nacional de alfabetização e a reinstauração da querela dos métodos de ensino: premissas de uma perspectiva de inclusão ou exclusão escolar? In: CARNEIRO, E. N.; LUSTOSA, F. G.; GONZÁLEZ, F. P. (Org.). *Investigação, engajamento e emancipação humana*. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2020. p. 51-70.

SANTOS, B. S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. C. T. Gestão e Inclusão. In: MACHADO, R.; MANTOAN M. T. E. (Org.). *Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas*. Blumenau: Edifurd, 2020. (Série Saberes em Diálogo, v. 8).

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *O professor e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SILVA, C. B. Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de estudante com deficiência intelectual. 2016. 339 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVEIRA, S. M. P. A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUSA, L. M. *Educação Especial No Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência*. *Revista Bibliomar: informação a serviço da ciência*, Maranhão. v. 19, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>. Acesso em: 09 mar. 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, F. S. S. *Educação Não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)*. 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educ. Pesquisa.*, v. 44, 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>.
Acesso em: 20 fev. 2020.

WANG, M. C. *Adaptive education strategies: bilding on diversity*. Baltimore: P. H. Brookes, 2002.

WERTHEIM, C.; LEYSER, Y. Efficacy beliefs, background ariables, and differenciated instruction of Israeli prospective teachers. *Journal of Educational Research.*, v. 96, n. 1, 2002. p. 54-63.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

WEISZ, T. *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, v. 4, n. 14, p.10-13, ago./out. 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZABALZA, M. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

APÊNDICES

Apêndice A

Descrição dos temas e objetivos dos encontros de formação.

	Temas	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 pequenos grupos 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 os conceitos de diferença e diversidade e sua relação com a inclusão.	Apresentação de várias imagens retratando situações na escola referentes à inclusão. Discussão e análise das imagens apresentadas, fazendo um paralelo com a realidade da escola.
3º	Levantamento de propostas para a resolução de problemas escolares	Discutir com a escola quais os problemas vivenciados e as propostas de possíveis soluções.	Divisão dos professores em três grupos: educação infantil, 1º e 2º anos, 3º e 4º anos. Apresentação dos problemas e propostas de soluções pelos grupos. Síntese geral.

4º	Proposta para a resolução dos problemas escolares	Exibir a categorização dos problemas apresentados e discutir soluções com o grupo.	Apresentação 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 sua resolução.
5º	Princípios e bases das regras de convivência na classe	Discutir com as professoras a organização da classe por meio de estratégias de convivência.	Utilização de um texto com recomendações pedagógicas sobre situações de sala de aula, envolvendo formas de convivência em grupo. Com base no texto as professoras discutiam em grupos possíveis soluções. Apresentação em reunião plenária dos resultados.
6º	Critérios de promoção e “enturmação” dos estudantes.	Discutir com as professoras os critérios de promoção dos estudantes e de “enturmação” levando em conta o perfil dos professores e dos estudantes.	Apresentação de um quadro com os aspectos considerados na promoção e na “enturmação” dos estudantes. Promoção: aspectos cognitivos, sociais e afetivos e a evolução do estudante “Enturmação”: necessidades do estudante e possibilidades 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 seus diferentes níveis. Planejar com as professoras a organização do plano anual, bimestral e mensal segundo o ano escolar.	Divisão dos grupos de professoras: educação infantil, 1º e 2º anos, 3º e 4º anos. Cada grupo conta com a presença de membros da pesquisa para apoiar os 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 no sistema de educação, planejamento na escola, planejamento curricular e planejamento das aulas. Análise do material disponível na biblioteca.
9º	Estudo sobre hiperatividade	Discutir e desmistificar a questão da hiperatividade, possibilidades de intervenção pedagógica.	Apresentação de um texto sobre hiperatividade, com as principais informações sobre o tema. Discussão em grupo sobre as formas de intervenções pedagógicas possíveis de serem implementadas em sala de aula.

10º	Estudo sobre deficiência intelectual	Desmistificar por meio de leituras e discussões com as professoras quanto a questões relativas a características específicas da deficiência intelectual.	Apresentação de um texto abordando possibilidades e dificuldades de pessoas com deficiência intelectual em processo de aprendizagem e discussão em grupos buscando relação teórico-prática.
11º	Estudo sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita	Estudar o processo evolutivo da aprendizagem da leitura e da escrita, por meio da observação e análise das produções das crianças da escola.	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 continuada com 20h para as professoras da educação infantil	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.
13º	Formação continuada 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 (3 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 (3 encontros)	Ampliar a compreensão sobre letramento e construir estratégias para o trabalho na sala de aula.	Discussão sobre conceituação de letramento. Confecção e apresentação de diferentes 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 do histórico das ações desenvolvidas. Discussão sobre os desafios da gestão compartilhada e sobre o papel de cada segmento envolvido.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras e autoras deste livro.

Apêndice B

Indicadores para o planejamento.

(I) Objetivos e conteúdos programáticos

1. Quais as áreas curriculares abordadas?
2. Quais os objetivos de aprendizagem delineados (i. factuais; ii. Conceituais; iii. Procedimentais; iv. Atitudinais)?

(II) Articulação dos conteúdos nas aulas com aprendizagens anteriores

1. Qual a relação dos conteúdos trabalhados nestas aulas com os conteúdos aprendidos anteriormente?
2. Os conhecimentos prévios dos estudantes foram levantados? Em que momento da aula? Com qual frequência?
3. Foi possibilitado aos estudantes levantarem hipóteses iniciais sobre o conteúdo apresentado? Quando?

4. Foram elaboradas perguntas interessantes aos estudantes? Como provocadores da curiosidade sobre o tema a ser estudado nas aulas: quais foram essas perguntas?

5. Os estudantes compararam e ampliaram suas hipóteses iniciais? Em que momento?

(III) Diversificação de estratégias de ensino

1. Foram utilizadas diversificadas estratégias de ensino (aula expositiva, demonstração, trabalhos práticos, debate entre estudantes, mobilização de diferentes aspectos sensoriais dos estudantes, aprendizagem cooperativa, aprendizagem por projetos, aprendizagem por descoberta, situações problemas, sala de aula invertida, trilhas pedagógicas, *gamificação*, dentre outras) para abordar os conteúdos?

2. Foram abordados conteúdos por situações problemas ou por meio de pesquisa e descoberta?

3. A diversificação de atividades e recursos foi realizada em função dos distintos níveis conceituais dos estudantes?

4. Foram apresentadas fontes diversas de informação para abordar os conteúdos trabalhados? Quais foram estas fontes?

5. Foram possibilitadas aos estudantes situações para pesquisar e buscar informações nessas fontes? Quando?

6. Os estudantes fizeram algum tipo de registro? Quais? Quando?

7. Foram propostos diferentes tipos de tarefas ou registros escritos sobre o conteúdo estudado? Quais?

8. Quais os problemas (conflito cognitivo) foram propostos para os estudantes resolverem?

9. Foram possibilitadas situações em que os estudantes pudessem estabelecer relações entre aquilo que sabem e os novos conhecimentos ou conteúdos trabalhados? Quando? Como?

10. Foram utilizadas leituras de imagens, livros de literatura infantil, revistas, jornais e outros gêneros textuais? Quais? Quando? Qual foi a frequência desses gêneros ou recursos nas atividades planejadas?

11. Foram utilizados jogos e brincadeiras como perspectiva pedagógica? Quando? Com que frequência?

12. Foram planejadas vivências de situações práticas ou experienciais?

13. Foram planejadas ou previstas apresentação oral pelos estudantes do conteúdo estudado?

14. Foi proposta alguma situação de pesquisa e busca de informações em fontes científicas pelos estudantes para ampliar os conhecimentos científicos do tema que a professora apresenta na aula?

15. As propostas se organizam em uma perspectiva de trabalho com Projetos de Ensino ou com base na Pedagogia de Projetos?

(IV) Modalidades de Organização dos Trabalhos

1. Foram propostas atividades em grupo, duplas ou trios? Quais atividades e com qual frequência no planejamento?

2. Foram planejadas situações didáticas com agrupamentos de estudantes? De que tipo? Com que frequência?

3. Foram previstas tutorias entre pares (consiste na designação de um colega para essa função) para realização das atividades?

(V) Recursos de acessibilidade para aprendizagem

1. Foram previstos recursos de Tecnologia Assistiva ou de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)? Qual?

2. Foram previstos ou elaborados materiais e recursos de acessibilidade ao currículo e às atividades pedagógicas?

(VI) Avaliação e registro das aprendizagens

1. Quais as formas de avaliação da aprendizagem propostas aos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados? Foram utilizadas diferentes formas de avaliação da aprendizagem? Quando?

2. Os conteúdos avaliados são de fato o que é mais relevante? Para que eles servem ao estudante e à vida (sua função social)?

3. Foram criadas questões que permitissem ao estudante pensar e formular hipóteses e argumentá-las, ou apenas exigiram processos mentais da ordem da memorização?

4. Quais instrumentos e procedimentos de avaliação foram destinados para acessibilidade, em função de alguma necessidade específica dos estudantes?

5. Que critérios foram utilizados na avaliação: o estudantes expressaram suas compreensões por meio de diferentes linguagens escrita, oral, Libras, Braille, língua gestual, outra; o estudantes ampliaram suas hipóteses e conhecimentos iniciais; os estudantes demonstraram compreensão sobre o que foi solicitado nas atividades; os objetivos de aprendizagem foram alcançados?

6. O principal propósito do instrumento de avaliação elaborado: constatar falhas no processo de aprendizagem do estudante e o que ele não aprende?

7. O que será feito com as “lacunas” nas aprendizagens identificadas pela avaliação aplicada?

AS AUTORAS

Francisca Geny Lustosa

Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC/FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC). Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (site: www.proinclusao.ufc.br; Instagram: @proinclusao_ufc). Pesquisadora-membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Membro da Comissão de Direitos Humanos do Estado do Ceará e da Comissão de Direitos Humanos da UFC. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-6143-9549>>. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br.

Rita Vieira de Figueredo

Professora titular (aposentada) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutora em Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual - Universidade de Barcelona. Doutora (Ph.D) em Psicopedagogia - Universidade Laval, Quebec, Canadá, onde recebeu prêmio de melhor tese de doutorado no biênio 1995/1996. Pesquisadora do CNPq (produtividade em pesquisa). Atua no campo da Educação Especial e Inclusiva, Deficiência Intelectual e Linguagem Escrita, tendo orientado diversas teses de doutorado e dissertações de mestrado nestes campos de conhecimento. Conta com produções de livros e artigos no âmbito nacional e internacional.

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



[Versão digital](#)

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará - Brasil
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br

A Universidade Federal do Ceará contribui por excelência para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o desenvolvimento da pós-graduação, que fortalece o pilar da formação de recursos humanos por meio da pesquisa.

A pós-graduação brasileira, sistematicamente avaliada nas últimas décadas, ganha credibilidade, e seus pesquisadores gozam de reconhecimento internacional. Nesse processo, o livro integra a produção intelectual acadêmica das múltiplas áreas que compõem o quadro científico da Universidade e apura os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada, portanto, para apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC e consolidar uma política acadêmica, científica e institucional de valorização da pesquisa, ao franquear o curso da produção intelectual em forma de livro.

