

MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO
CRÍTICO-REFLEXIVO-COLABORATIVO:
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA
PRÁTICA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase em Educação Especial: Abordagens e Tendências.

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus.

VITÓRIA

2004

048F Almeida, Mariangela Lima de.

Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo:
possibilidades de construção de uma prática inclusiva / Mariangela Lima de
Almeida. – 2004.

267 f.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação continuada. I. Jesus, Denise
Meyrelles de. II. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
Pedagógico. III. Título.

CDD 371.9

MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO
CRÍTICO-REFLEXIVO-COLABORATIVO:
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA
PRÁTICA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase em Educação Especial: Abordagens e Tendências.

Aprovada em 04 de agosto de 2004.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profª Drª Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª Drª Sônia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos

***Aos meus avós, Saturnino (in memoriam),
Ariane, Lucas e Elza pela herança da
sabedoria e da força de persistir.***

A Ângela e Oswaldo, que me deram a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de minha existência. Agradeço a Ti Senhor, pelo amor guiando-me, amparando-me e protegendo-me.

Aos meus pais, Angela e Oswaldo, pelo amor e incentivo, e aos meus irmãos, Desirée e Oswaldo Júnior, por estarem sempre ao meu lado. Obrigada, família, pela nossa cumplicidade.

À minha orientadora, professora Denise Meyrelles de Jesus, pela disposição à partilha, à troca e ao diálogo, com quem vivenciei o verdadeiro sentido da *colaboração*. Obrigada pela confiança, respeito e amizade.

Às professoras: Janete Magalhães Carvalho pela disponibilidade e contribuição durante o fazer deste estudo, Sônia Lopes Victor e Enicéia Gonçalves Mendes pela acolhida e atenção na leitura e análise deste trabalho.

Aos “meus críticos amigos”: Girlene e Reginaldo pela reflexão-crítica e principalmente pela amizade, pela troca e pela colaboração fundamentais nesta construção de nos tornarmos pesquisadores; Maira e Inês pela amizade, disponibilidade e contribuição; e Mônica pelas palavras de incentivo e partilha de nossas angústias e superações.

À Alice e Alexa, obrigada pela amizade sincera, pela cumplicidade e solicitude em todos momentos. À Janaína e Kamila, que mesmo distantes, estiveram sempre presentes.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pelos momentos de reflexão e aprendizagem, especialmente a Gleice, pela amizade e abertura à construção *com o* outro.

A todos os profissionais e alunos da Escola “Movimento”, em especial à Daniele, Luciene e Sulamar pela oportunidade de vivenciar a construção de nossos saberes/fazerem colaborativamente. Obrigada pela acolhida e amizade.

Aos meus amigos e familiares que participam da construção de meus “eus”, pessoal, acadêmico e profissional.

À Alina por sua sabedoria e cuidado na leitura e revisão deste estudo.

A CAPES pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Não digo que tudo isso tenha sido fácil. Não digo que não tenha enfrentado um pouco de dificuldade, [...] nem que não tenha me sentido mortificado muitas vezes, criticando-me por não ter sabido reagir... Digo simplesmente que compreendi um pouco melhor nessas situações – vividas, evidentemente, como privilegiado – o que ocorre no ato educativo quando um indivíduo pretende-se educador.

Meirieu (2002)

RESUMO

Busca investigar a transformação da prática educativa dos profissionais do ensino a partir da pesquisa e reflexão crítica da ação pedagógica, pela via da formação continuada em contexto. Por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa, na dialética constante entre teoria (conhecimento) e prática (interesse), como destaca Habermas (1987a, 1987b) e Carr e Kemmis (1988), procura incentivar os profissionais a partilharem seus pontos de vista, seus valores e perspectivas, a fim de engendrem a construção de uma escola que considere e trabalhe a partir da diversidade de seus alunos. A colaboração-intervenção deu-se de quatro formas interligadas e concomitantes, no turno vespertino da escola: o grupo de estudo e reflexão “Movimento” com os profissionais que atuam de 1ª a 4ª séries; o grupo de estudo e reflexão “Noturno” com quatro professoras que atuam de 1ª a 4ª séries; a construção colaborativa de um estudo de caso com a professora Sulamar; e a intervenção conjunta na 3ª série com a professora Cristina. As reflexões e análises do processo de pesquisa evidenciam a importância da colaboração entre todos os envolvidos no fazer educativo, bem como a implementação de grupos auto-reflexivo-críticos, como possibilidade de efetivação e ressignificação da formação continuada em contexto. Além disso, foi possível vivenciar o desenvolvimento profissional docente a partir da pesquisa de sua própria prática, com vistas à consolidação da inclusão educacional, envolvendo: ensino/pesquisa, saber/fazer, teoria/prática, diálogo e uma prática pedagógica voltada para a diversidade.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação continuada; pesquisa-ação crítico-colaborativa.

ABSTRACT

It aims at investigating the transformation of the educative practice of teaching professionals from research and critical reflection of the pedagogical action, through continuing formation in context. By the critical-collaborative action- research, in constant dialectic between theory (knowledge) and practice (interest), as Habermas (1987a, 1987b) and Carr and Kemmis (1988) highlights, the research tries to encourage professionals to share their points of view, their values and perspectives, to make possible the construction of a school which considers and works from the diversity of their students. The collaboration- intervention happened in four linked ways and at the same time, in the afternoon shift at school: the studying and reflection group “Movimento” with the professionals who work from first to fourth grade; the studying and reflection group “Noturno” with four teachers who work from first to fourth grade; the collaborative construction of a study case with teacher Sulamar; the joint intervention in the third grade with teacher Cristina. The reflections and analyses of the research process show up the collaboration importance between all involved in the educational process, as well as the implementation of critical self reflexive groups, as possibility to accomplish and to give another meaning to continuing formation in context. Besides, it was possible to live the development of the teachers from the research of its own practice, aiming the consolidation of the educational inclusion, involving: teaching/research, theory/practice, dialogue and a pedagogical practice related to diversity.

Keywords: inclusive education; continuing formation; critical-collaborative action research.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Interesses orientadores em Habermas | 53 |
| Quadro 2 - Alunos com necessidades educativas especiais matriculados na Rede Municipal de Vitória | 81 |
| Quadro 3 - Síntese temática dos encontros do grupo de estudos | 131 |
| Quadro 4 - Tensões dispositivos para a educação inclusiva na escola | 141 |
| Quadro 5 - Síntese temática do grupo de estudo “Noturno”..... | 158 |
| Quadro 6 - Diagnóstico inicial (14-7-2003) | 179 |
| Quadro 7 - Planejamento da atividade diagnóstica | 178 |
| Quadro 8 - Projeto pedagógico em multiníveis | 181 |
| Quadro 9 - Aula em multiníveis | 185 |
| Quadro 10 -Projeto educativo | 193 |
| Quadro 11 - Texto de Vinícius | 199 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO | 14 |
| 1.1 O ESTUDO | 19 |
| 2 INCLUSÃO: UM MOVIMENTO SOCIAL | 21 |
| 2.1 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA “SOCIABILIDADE INCLUSIVA” | 21 |
| 2.2 A INCLUSÃO EM CONSTANTE MOVIMENTO SOCIAL: PREMISSAS DO MOVIMENTO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO | 25 |
| 2.3 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO BRASIL: TENSÕES ATUAIS | 28 |
| 3 A ESCOLA INCLUSIVA/REFLEXIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UMA BREVE REVISÃO | 34 |
| 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS | 37 |
| 4 DA CIÊNCIA SOCIAL CRÍTICA À PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: PENSANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 50 |
| 4.1 A TEORIA DOS INTERESSES CONSTITUTIVOS DOS SABERES DE HABERMAS | 50 |
| 4.2 A TEORIA E A PRÁTICA EDUCACIONAL NA CIÊNCIA SOCIAL CRÍTICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO | 59 |
| 4.3 A PESQUISA EDUCACIONAL CRÍTICA COMO INVESTIGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO | 63 |
| 5 MARCO METODOLÓGICO: DELINEANDO NOSSO ESTUDO | 67 |
| 5.1 NATUREZA E PERSPECTIVA DO ESTUDO | 67 |
| 5.2 A ESCOLA E OS PROFISSIONAIS | 70 |

| | |
|---|------------|
| 5.3. O CAMINHO PERCORRIDO E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS | 72 |
| 5.3.1 A vivência no contexto educativo: observação e acompanhamento do cotidiano escolar | 72 |
| 5.3.2 A colaboração com os profissionais no contexto educativo | 78 |
| 5.4 ANÁLISE DOS DADOS | |
| | |
| 6 O CONTEXTO VIVENCIADO: A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA MOVIMENTO | 80 |
| 6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO: CONHECENDO A ESCOLA “MOVIMENTO” | 84 |
| 6.2 A DINÂMICA DO CONTEXTO EDUCATIVO NA ESCOLA “MOVIMENTO”: TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COLETIVO | 85 |
| 6.3.1 A gestão escolar | 93 |
| 6.3.2 A prática da coordenação pedagógica | 98 |
| 6.3.3 O contexto do laboratório pedagógico e a articulação com o professor de sala de aula regular | 104 |
| 6.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NA ESCOLA “MOVIMENTO”: DILEMAS, LIMITES E POSSIBILIDADES | 114 |
| | |
| 7 A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA | 127 |
| 7.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E (TRANS)FORMAÇÃO: SUPERANDO A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA | 128 |
| 7.1.1 O grupo de estudo e reflexão “Movimento” | 128 |
| 7.1.2 O grupo de estudo e reflexão “Noturno” | 157 |
| 7.2 COLABORAÇÃO NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO DOCENTE COMO DISPOSITIVO DE MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DO FAZER EDUCATIVO | 167 |

| | |
|--|------------|
| 7.2.1 Panorama do processo de colaboração/formação com a professora Cristina | 167 |
| 7.2.2 Os momentos de planejamento: tessituras do pensar e do agir | 172 |
| 7.2.3 As demandas que emergiam do contexto | 174 |
| 7.2.4 Atendendo à diversidade em sala de aula: possibilidades a partir da parceria e da reflexão crítica da prática | 178 |
| 7.2.4.1 O Projeto Pedagógico em Multiníveis “Conhecendo Eu e o Outro” | 178 |
| 7.2.4.2 O Projeto Educativo | 191 |
| 7.2.5 Da reflexão crítica e da colaboração às possibilidades de mudança | 203 |
| 7.3 A PESQUISA DA AÇÃO PEDAGÓGICA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DO ESTUDO DE CASO | 205 |
| 7.3.1 A colaboração entre pesquisador e professor como espaço para formação docente: o estudo e a reflexão da prática | 205 |
| 7.3.2 O caso de Mariana | 214 |
| 7.3.3 O apoio pedagógico e as reuniões no laboratório pedagógico | 230 |
| 7.3.4 O início da parceria com a família a partir do diálogo | 233 |
| 7.3.5 O que nos aponta o estudo de caso: algumas reflexões e encaminhamentos | 238 |
| | |
| 8 MOVIMENTO E MUDANÇA: POSSIBILIDADES A PARTIR DA REFLEXÃO, DA CRÍTICA E DA COLABORAÇÃO | 243 |
| | |
| 9 REFERÊNCIAS | 255 |
| | |
| ANEXO | 266 |

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Cabe esperar que venham a introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto (SILVA, 2000, p. 101).

Inspirada no pensamento de Silva (2000) e guiada por uma filosofia que contempla a diferença, que permite o diálogo, a junção, o falar e o pensar “com”, buscamos sinalizar o caminho para uma educação que aceita e trabalha a partir da diversidade. Partimos da premissa de que a diferença e a multiplicidade são, por natureza, inerentes e imprescindíveis à construção histórico-social do ser humano. Sujeitos de subjetividades múltiplas, que compõem um universo de identidades e diferenças entre si. Assim, pensamos numa filosofia de vida em sociedade que tenha como ênfase a diferença e o vir-a-ser.

Precisamos, então, reconhecer o valor das diferenças como elemento de crescimento dos sujeitos e dos grupos sociais, ou seja, conscientizarmo-nos e vivermos a partir da *diversidade humana*.

Sabemos, no entanto, que, ao transitar por essa concepção, somos tomados por uma enorme ambigüidade e paradoxos que a tangenciam. Na tentativa de elucidar algumas dessas questões, reportamo-nos a Sacristán (2002), que nos diz que a *diversidade* pressupõe a *diferença* entre os sujeitos, e tal diferença pode transformar-se em *desigualdade*, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos alcançam objetivos de maneira desigual nas instituições sociais.

A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais (SACRISTÁN, 2002, p. 14).

Precisamos, pois, estar atentos às políticas e as práticas a favor da igualdade que, se usadas erroneamente, podem anular a diversidade e, assim, contribuir para manter, mascarar, estimular e fomentar algumas desigualdades. Promover a igualdade de direitos a todos os seres humanos não pode ser sinônimo de torná-los iguais. Todavia, “[...] entender a universalidade, até onde ou em que aspecto

respeitar a diversidade, depende das respostas que sejam ou que tenham sido dadas para o problema que estamos abordando” (SACRISTÁN, 2002, p. 14-15).

Segundo Marques (2001, p. 36), “[...] os registros históricos dão conta de que as sociedades sempre tiveram muita dificuldade para lidar com a diferença imposta pela deficiência”. Nesse sentido, as atitudes dos grupos humanos em relação às pessoas com deficiência estão profundamente marcadas por um aspecto moral. Além disso, por trás de cada manifestação de aceitação ou de rejeição da diferença de outrem, subjazem determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem, que caracterizam, muitas vezes, pelo discurso hegemônico de uma sociedade, um determinado momento da história.

Reportando-nos novamente a Marques (2001), observamos que a sociedade, em suas diferentes culturas, atravessou diversas fases quanto às práticas sociais, no que tange aos indivíduos com deficiência, do extermínio ou da exclusão social ao surgimento de uma prática assistencialista de cunho paternalista, propagada por um modelo médico da deficiência. Em meados do século XX, é no período pós-guerra, que emerge da sociedade uma resposta mais ampla às pessoas com deficiência. A prática da integração social surge numa perspectiva de que as pessoas com deficiência deviam adaptar-se às condições do mercado e da vida econômica.

Hoje, encontramos-nos envolvidos por uma *filosofia de inclusão social*, que tem como essência adaptar a estrutura social para que todas as pessoas possam participar dignamente da sociedade. Desse modo, percorremos um longo caminho na evolução do homem, quanto ao modo de conceber e lidar com a deficiência.

Nesse contexto, atualmente o *movimento inclusivo* emerge como fomentador de inúmeros debates acerca do direito à educação para todos. A perspectiva inclusiva nos chama a uma realidade pronunciada desde o início dos tempos e tão presente entre nós, mas que, pelo discurso hegemônico da sociedade capitalista, nos negamos a ver e conviver com ela: a diferença.

Pensar numa escola para todos, implica pensar as bases na qual foi instituída, bem como seus propósitos, na sociedade e no momento histórico na qual foi criada. Não

pretendemos traçar aqui todo contexto histórico e social da criação da instituição escolar, no entanto gostaríamos de ressaltar que, desde seu início, foi criada sob a égide do ensino homogêneo, para poucos (para aqueles que podiam sustentar suas obras), para a perpetuação e manutenção do *status quo*, da sociedade baseada no poder dos dominantes sobre os dominados. Assim, temos uma instituição marcada pela racionalidade técnica e pela eficiência industrial, que se estruturou “[...] em um modelo completo como especialização graduada do currículo, divisão seqüenciada deste ao longo da escolaridade e classificação dos estudantes em ‘fases para sua transformação’” (SACRISTÁN, 2002, p. 25).

Ainda hoje, a escola graduada, que classifica, é modelo universal de organização que molda a seqüência do desenvolvimento ordenado e normalizado da educação. Sacristán (2002, p. 29) nos adverte que,

A graduação é uma das primeiras respostas para ‘ordenar’ a complexidade através de um universo manejável de categorias em que os estudantes mais parecidos serão posicionados. A diversidade, nesse caso, não é meta da educação, e sim realidade que deve ser administrada com procedimentos de classificação que tornem viável o trabalho escolar em uma instituição coletiva.

Temos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Percebemos que a filosofia de valorização do indivíduo, sua liberdade e autonomia, fica encoberta nas práticas educativas, pela pretensão da homogeneidade, inibida pelo currículo classificatório e graduado do tempo, o qual exige respostas únicas e uniformes em momentos precisos da escolaridade (SACRISTÁN, 2002).

Como, então, falar de uma escola para todos que não oculte e sim trabalhe a partir da diferença, diante da complexidade que é lidar com a diversidade na prática

educativa? Uma prática instituída para negar tal diversidade. Se, de um lado, ouvimos clamar de seus portões as vozes de seus alunos e alunas, que pedem para terem suas singularidades respeitadas; de outro lado, seus professores e profissionais nos pedem por ajuda e auxílio em suas ações, que negam a unicidade de seus educandos, não porque assim o querem fazer, mas porque assim foram instruídos/formados, por uma concepção de ensino sustentada pela idéia de homogeneização.

Precisamos (re)definir nossos papéis diante da questão, pois a educação pode contribuir para o respeito às diferenças ou para a acentuação das desigualdades. “Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade” (SACRISTÁN, 2002, p. 15). Como agentes políticos de transformação social, podemos contribuir para a consolidação do movimento inclusivo ou para a perpetuação da desigualdade na sociedade.

Assim, pensamos numa escola que atenda a todos indistintamente e que possa ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências de seus novos atores sociais. Pensar a escola inclusiva, é pensar numa escola que

[...] propõe um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos alunos e que é estruturada em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997, p. 145).

Diante disso, como professora do ensino regular nos deparamos por diversas vezes com a diversidade dos alunos em sala de aula, bem como com o desafio da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Por isso, concordamos com Ambrosetti (1999), quando afirma que lidar com a heterogeneidade na sala de aula – diferentes origens sociais e culturais, condições econômicas, saberes, valores e expectativas – tem representado um problema concreto para as escolas e para nós professores.

Nesse sentido, pensamos a construção dos saberes de nossos docentes tendo como meta a formação para o trabalho com as necessidades educativas especiais de seus alunos numa escola inclusiva. Profissionais que sejam capazes de criar ambientes educativos em que os diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, possam desenvolver-se no processo de ensino-aprendizagem (JESUS, 2002).

Dar conta da multiplicidade que cerca o cotidiano da prática educativa requer pensarmos em uma organização escolar que contemple a cooperação e o trabalho em equipe, com vistas à reflexão e reconstrução do espaço educacional. Concordamos com Ambrosetti (2001) que o desafio de lidar com a diversidade em sala de aula remete à participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade.

Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores. Se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar num constante e longo processo de *reflexão-ação-reflexão* crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Concordamos com Ainscow (1997, p. 26):

Se queremos que a formação de professores tenha um impacto significativo sobre seu pensamento e a sua prática, ela tem de estar intimamente ligada ao aperfeiçoamento da escola [...]. Isto implica mudanças no local de trabalho e na forma como se organiza a formação do pessoal nas escolas.

É preciso que a escola organize seu trabalho pedagógico e nele inclua, como ponto essencial, um espaço sistematizado para que os professores e outros profissionais encontrem-se para analisar e recriar sua prática. Conforme enfatiza Habermas (1987a, 1987b), precisamos de uma ciência social crítica que, a partir da auto-reflexão crítica e coletiva, seja capaz de levar os sujeitos a superação e a transformação das práticas educativas e sociais.

Assim, a questão das necessidades educativas especiais deve ser vislumbrada num contexto mais amplo de aperfeiçoamento de toda a escola como instituição responsável pela educação (com qualidade) de todos seus educandos.

1.1 O ESTUDO

Vislumbrando uma escola aberta a todos, inclusive às pessoas com necessidades educativas especiais, questionávamos acerca de como ***a transformação da prática educativa dos profissionais do ensino de uma escola pode ocorrer a partir da pesquisa e reflexão crítica da ação pedagógica, pela via da formação continuada em contexto?***

Pensamos que por meio da pesquisa e reflexão crítica da prática, numa dialética constante entre teoria (conhecimento) e prática (interesse), como nos destaca Habermas (1987a, 1987b), Carr e Kemmis (1988), os profissionais possam partilhar seus pontos de vista, seus valores e perspectivas, a fim de engendramos a construção de uma escola que considere e trabalhe a partir da diversidade de seus alunos. Vislumbramos para isso um processo de aprendizagem individual e organizacional, pois, como nos diz Senge (1992, apud BOLÍVAR, 1997, p. 82), “[...] as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual”. Assim, é preciso que os princípios da partilha, da troca e da cooperação fomentem o trabalho na escola.

Acreditamos que essa cooperação e o compartilhar saberes e conhecimentos envolvem todos aqueles que pensam o ato educativo. Assim, partimos da premissa de que a parceria/colaboração entre pesquisadores da academia e profissionais da escola pode contribuir para a reflexão-ação-reflexão crítica da prática pedagógica pela via da formação continuada em contexto, com vistas à consolidação da inclusão, envolvendo: ensino/pesquisa, saber/fazer, teoria/prática, diálogo, articulação de grupos sociais e uma prática pedagógica voltada para a diversidade.

Assim, ao realizarmos este estudo, quatro questões fomentaram nossa pesquisa e discussão:

1. É possível articular o saber teórico científico com o fazer da prática educativa, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional docente com vistas à construção de uma prática pedagógica que atenda à diversidade do cotidiano escolar?
2. De que modo a formação continuada dos educadores, numa perspectiva do professor-pesquisador e da reflexão colaborativa, poderá ocorrer no *locus* da prática educativa?
3. É possível vislumbrar o aprimoramento profissional do professor por meio do ensino e da pesquisa na reflexão do vivido, a partir da colaboração entre pesquisador “externo” e professor-pesquisador?
4. A proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa pode contribuir no sentido da consolidação do movimento inclusivo educacional?

Sendo assim, nosso estudo buscou analisar tensões, desafios e possibilidades que permeiam o movimento inclusivo e a formação continuada de professores que atuam com crianças com necessidades educativas especiais. Para tal, consideramos o movimento inclusivo como parte dos inúmeros movimentos sociais que se instauraram ao longo da história da humanidade.

2 INCLUSÃO: UM MOVIMENTO SOCIAL

2.1 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA “SOCIABILIDADE INCLUSIVA”

*Espaços de esperança aparecem de fato [...] qualquer que seja a razão de sua existência, tais espaços devem ser aproveitados estrategicamente. Eles oferecem encorajamento às forças da justiça, mas não são suficientes por si sós [...] devem ser tornados públicos. É preciso expandi-los [...] **É necessários transformá-los em identidades coletivas** (McLAREN, 2000, p. 12, grifo nosso).*

Entre a descrença e a esperança neste momento da história, concordamos com McLaren (2000), que são nesses pequenos espaços de esperança que a humanidade vai delineando movimentos sociais que se instauram para transformar estruturas postas e que não mais atendem aos anseios da sociedade. Dessa forma, os homens organizam-se coletivamente, a fim de proporem ações dirigidas, reivindicando por melhores condições de vida. Em sua evolução, vão construindo novos rumos para as gerações futuras.

Embora haja controvérsias teóricas acerca dos movimentos sociais, diferentes sociólogos concordam que essa categoria foi criada por volta de 1840 para designar o surgimento do movimento operário europeu (SCHERER-WARREN, 1987, apud DOIMO, 1995). Posteriormente, desenvolveu-se no âmbito do marxismo para representar a organização racional da classe trabalhadora em sindicatos e partidos empenhados na transformação das relações capitalistas de produção.

No final da década de 70, o sociólogo Alain Touraine, em nome da sociedade pós-industrial, acolheu os movimentos de gênero, pacifistas, ecológicos e nacionalistas como representativos de novas formas de organização dos sujeitos sociais, ou seja, os “novos” movimentos sociais.

Essas “novas” formas de organização social chocaram-se, por sua vez, com concepções de movimentos sociais defendidas por autores de inspiração marxista, configurando-se num debate em torno do papel dos movimentos sociais na superação das formas de dominação capitalistas e na construção de uma nova

sociabilidade, ou seja, uma sociabilidade que transcenda a satisfação e interesses individuais, que busque satisfazer necessidades coletivas e a realização das potencialidades humanas.

Nesse contexto, concordamos com Siqueira (2002), quando nos sugere uma visão marxista dos “novos” movimentos sociais, para que possam adquirir um significado para além das relações sociais atuais, na medida em que buscam assumir um projeto social político e econômico que aponte a construção de uma sociabilidade plena de sentido, diferenciada das relações de produção e de dominação política do capital, criando, assim, as condições para o desenvolvimento real das potencialidades e da subjetividade humana.

Portanto, é imprescindível que os “novos” movimentos sociais não se restrinjam às lutas cotidianas limitadas às reivindicações setoriais, desarticuladas com outras mobilizações e, dessa forma, passem a se configurar como ações paliativas e insuficientes para possibilitar mudanças estruturais.

É fundamental que os movimentos estejam cientes de seus princípios de igualdade e diferenças, para que não se individualizem em grupos culturais, raciais, étnicos ou sociais e percam forças. É imprescindível que haja o diálogo entre os indivíduos, como ressalta Moreira (2002), para que seja possível a convivência de uma política da igualdade e uma política da diferença. Nesse sentido, Sousa Santos (2001, apud MOREIRA, 2002, p. 19), “[...] acentua a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar”.

Partindo dos princípios da diversidade e da igualdade, vislumbramos o movimento inclusivo na busca pela superação das formas de dominação capitalista e possibilitando a construção de uma nova sociedade, que possua novas concepções de relação com o outro.

Assim sendo, demarcar o início do movimento inclusivo em sua essência e princípios desafia-nos a retomar as relações sociais que foram sendo estabelecidas desde o

início das sociedades, pois, a partir do momento que alguns indivíduos passaram a ser excluídos do ambiente social (por diferenças raciais, étnicas, físicas, religiosas, ou outras), passaram, também, a lutar pela inclusão, configurando-se em concepções e momentos diversos de acordo com o tempo e o lugar histórico que ocuparam.

Portanto, muito antes de o termo inclusão ser utilizado, diversos movimentos internacionais e nacionais articulavam-se em busca de estratégias que dessem a todas pessoas, inclusive àquelas com deficiência, uma vida mais digna.

A partir das últimas décadas do século XX, um movimento social começou a ganhar sustentação político-ideológica no cenário internacional: a **inclusão social**. Como pressuposto, visa a adaptar as estruturas sociais para que todos os indivíduos possam ser incluídos. Dessa forma, Mendes (2002) nos diz que o movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.

A idéia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2001, apud MENDES, 2002, p. 61).

Assim, a prática da inclusão social baseia-se em princípios considerados incomuns na nossa sociedade: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação. Princípios tais esquecidos pelo homem ao longo de sua evolução, numa tentativa arbitrária de homogeneização social. Como nos diz Larrosa (2002, p. 70):

Parece que já vivemos em uma sociedade multicultural (atravessada, por tantos conflitos historicamente construídos em nosso mundo) e parece também que deveríamos tratar de construir uma 'autêntica' sociedade multicultural, articulada por certos valores de tolerância, de convivência e de comunicação, em que esses conflitos deveriam ser racional, dialógico e democraticamente mediados para uma solução que atenda a todos de forma satisfatória (tradução nossa).

Portanto, se buscamos construir uma autêntica sociedade articulada por valores de tolerância, convivência e diálogo entre todos, é preciso que o movimento inclusivo considere a lógica capitalista das condições econômicas e sociais para que não seja absorvido pela ética obsoleta neoliberal (McLAREN, 2000) ou mesmo contribua na manutenção de uma ilusória participação social na estrutura do poder.

Nesse sentido, para que os grupos que engendram o movimento inclusivo não se constituam em vozes isoladas, é fundamental um diálogo constante que permita a superação de divergências que possam impedir a aproximação entre os diferentes grupos (MOREIRA, 2002). O movimento de inclusão, como um movimento social, deve constituir-se numa luta que envolve diferentes atores sociais. Os grupos precisam fazer ouvir suas vozes, assumindo seus papéis como agentes de mudanças sociais.

Para tal mudança, vislumbramos o papel da educação como primordial neste momento do movimento inclusivo, pois acreditamos que “[...] a inclusão social participativa, responsável e comprometida é, sem dúvida, decorrente da função maior da educação bem desempenhada [...] É condição para adequada inclusão de novos membros à sociedade” (SOUZA, 2002, p. 11).

Assim, a escola, como lugar privilegiado de construção de subjetividades coletivas singulares, possui fortes instrumentos capazes de destruir as concepções tradicionais sobre as diferenças e abrir-se a todos indivíduos, inclusive aqueles que possuem necessidades educativas especiais.

A inclusão escolar chama os profissionais da educação a assumirem sua responsabilidade ética diante daqueles que estão sendo excluídos da sociedade. Concordamos com Paula (1996, p. 105) que “[...] os educadores podem e devem questionar esse conceito de deficiência que nega o status de humanidade, e preparar seus alunos para uma prática reivindicatória acerca de sua cidadania”.

É preciso repensar a prática homogeneizadora que a instituição escolar instaurou desde seu surgimento e que vem contribuindo para a construção de uma sociedade individualista, de subjetividades identitárias, que negligencia a diversidade humana.

É nesse sentido que pensamos uma escola que aceita a diversidade e contempla a supremacia das potencialidades e não das dificuldades, visando à valorização da subjetividade humana. Assim, almejamos, com o movimento inclusivo, ressaltar a variedade humana e seu potencial de participação na sociedade.

Poderíamos, então, dizer que o atual movimento de inclusão social configura-se na tentativa de produzir novas subjetividades na sociedade, únicas e singulares, que se respeitam mutuamente e unem-se pelo diálogo constante, na busca por mudanças que garantam a convivência entre a diferença e a igualdade de direitos. Necessita, portanto, alicerçar-se em princípios e ações que se constituam num processo durável e transformador, não passageiro ou conformador.

2.2 A INCLUSÃO EM CONSTANTE MOVIMENTO SOCIAL: PREMISSAS DO MOVIMENTO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO

Temos, portanto, que o movimento de inclusão social perpassa diferentes instituições sociais e a escola, como espaço de construção do cidadão, tem responsabilidade indiscutível nesse processo.

Nesse sentido, a educação inclusiva tem por princípio reduzir todas as pressões e desvalorizações existentes na sociedade em favor da inclusão de todos indivíduos, por deficiências, rendimento escolar, religião, etnia, gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sociedade (BOOTH, 1997, apud BRANDÃO, 2002).

Uma proposta de educação inclusiva implica um processo de conscientização política de todos na construção de um sistema redutor da exclusão que atenda, sobretudo, às adversidades sociais. Deve propiciar uma intervenção estratégica na educação, assumindo o ato educativo como ato político de transformação social.

Devemos ter o cuidado de não reforçar a dominação capitalista ao ocultarmos o caráter político que o movimento inclusivo deve conceber. Portanto, como destaca Brandão (2002), a conscientização política, na qual todos devem ser agentes do ato educativo, é condição essencial à acepção da educação inclusiva.

Desse modo, todos aqueles responsáveis pelo ato educativo teóricos/pesquisadores/profissionais da educação devem estar comprometidos, de forma a contribuírem para a consolidação da escola inclusiva. Como nos diz Larrosa (2002), discorrendo sobre a temática do multiculturalismo,

O campo intelectual da educação [...] tão interessantemente aberto a construir cidadãos para o futuro, tão disposto a sempre dar respostas para as inquietações do momento, sobretudo quando são inquietudes molares, está começando a produzir quantidades significativas de bibliografias sobre o tema multiculturalismo (LARROSA, 2002, p. 71, tradução nossa).

Portanto, a educação, como caminho para a construção de novas identidades, vem abrindo-se a discussões que remetem ao direito de todos ao ensino.

Nesse contexto, a história nos demonstra que o professor tem um papel político a desempenhar, pois, tendo consciência crítica da escola e de suas atribuições, estabelece relações entre a escola e a sociedade, a realidade transforma-se diante do processo de interações inovadoras. É pelo engajamento aos movimentos sociais que os professores, na luta pela escola pública de qualidade para todos, reconstróem a sua prática pedagógica na busca por sua identidade profissional e intelectual abocanhada pelo sistema neoliberal.

Encontramo-nos hoje, num momento importante no cenário do movimento inclusivo, pois, embora muito ainda tenhamos que caminhar para a consolidação do direito de todos à educação, vivenciamos um movimento que se institucionaliza a partir de declarações internacionais, políticas e legislações públicas, ganhando caráter político e social.

Assim, a educação está assegurada na **Declaração Universal dos Direitos do Homem** desde 1948, em seu art. 26:

- I) Todo homem tem direito à instrução [...]
- II) A instrução será orientada no sentido pleno do desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...] (CASTRO, 1999, p. 317).

Posteriormente, o direito à educação de todos os indivíduos é ratificado na **Conferência Mundial de Educação para Todos**, em 1990, em Jontiem, Tailândia (UNESCO), visando a garantir a democratização da educação independente das diferenças.

Entretanto, é a partir da **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade**, em 1994, na Espanha, que a política nacional e mundial para as pessoas com *necessidades educativas especiais* ganha sustentação. Essa conferência contou com mais de 300 participantes de 92 países e entidades internacionais, culminando com a **“Declaração de Salamanca”**. Em uma de suas proposições, ressalta um dos princípios da escola inclusiva:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todas as crianças deveriam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e das diferenças. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (BRASIL, UNESCO, 1994, p. 23).

Dessa forma, a escola inclusiva aceita as diferenças e se adapta à variedade humana, propiciando ambientes de desenvolvimento das potencialidades individuais, tendo por objetivo promover a educação para todos.

Nesse sentido, destacamos alguns outros princípios norteadores à educação para todos, conforme nos indica Baumel (1998, p. 34-35):

- Toda pessoa tem direito fundamental à educação, possibilitando-lhe o atingimento e a manutenção de um nível adequado de processo.
- O ser humano possui características e interesses singulares, próprios de sua condição total.
- Os sistemas e projetos educacionais devem considerar a diversidade das características dos seres humanos na situação de escolarização [...].

Sabemos que a inclusão engendra uma nova visão perante os homens e suas relações com os outros. Como em vários outros processos de conscientização e transformação, tem tido seu sentido distorcido e ocultado, constituindo-se em um

movimento polemizado pelos segmentos educacionais e sociais. Contudo, incluir alunos com necessidades especiais no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação, pois a escola inclusiva precisa “[...] abrir oportunidades educacionais adequadas a todas as crianças. Dar condições também as crianças com necessidades educativas especiais [...] para que possam se desenvolver social e intelectualmente junto com as outras crianças na classe comum” (SEMEGHINI, 1998, p.13).

Portanto, quando pensamos numa escola inclusiva, pensamos numa escola que repensa e reflete sua prática para além de seus muros, que possa se perceber como instituição transformadora da sociedade. Pensamos, portanto, numa escola reflexiva e aprendente de seu próprio papel social, ou seja, atender a todos cidadãos independente de suas necessidades particulares.

2.3 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO BRASIL: TENSÕES ATUAIS

Embora a literatura nacional acerca da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares seja recente, encontramos autores que vêm discutindo as ações e políticas de educação inclusiva no Brasil, dos quais ressaltamos Bueno (1993), Mazzotta (1996), Ferreira (2002), Mendes (2002) e Prieto (2002, 2003). Neste momento, pautamo-nos nesses autores para contextualizar historicamente o debate acerca do movimento inclusivo no País, que é impulsionado pela política e legislação pública de educação especial.

De acordo com Mazzotta (1996, p. 129), as políticas públicas nacionais referentes à educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais, até 1990, caracterizaram-se pela “[...] centralização do poder de decisão e execução, atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares”.

Na década de 1970, toma força a tendência de *normalização* e *integração*, que pregava o direito de a pessoa com deficiência de ter as mesmas oportunidades na

sociedade, convivendo em todos os espaços comuns com seus pares não deficientes. No Brasil, acompanhando o panorama internacional, a transposição da filosofia de normalização parece ter produzido a idéia de que a colocação de um aluno em classe especial na escola regular se constituía na experiência mais integradora possível (MENDES, 2002), o que contribuiu para uma concepção reducionista da prática da integração.

Nessa linha, desenhou-se um modelo de atendimento educacional a pessoa deficiência que fez crescer um subsistema paralelo de educação, como se o ensino desses alunos não fosse responsabilidade do sistema educacional geral (FERREIRA, 2002).

Com a emergência da luta pela democratização do ensino nos anos 80, a revisão das políticas para a educação básica conduziu a crítica acerca da prática pedagógica realizada nas classes especiais. Assim, começaram a surgir, ainda de forma discreta, propostas alternativas para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas comuns.

Os anos 90 foram marcados por um farto conjunto de leis e documentos políticos, nacionais e internacionais, na área da educação especial e, mais amplamente, ao direito da pessoa com deficiência à escolarização.

No Brasil, na Constituição Federal de 1988, encontramos princípios jurídicos fundamentais que visam a garantir os direitos aos indivíduos com deficiências. O capítulo III, seção I, trata da questão da Educação que compreende os arts. 205 ao artigo 214.

Art. 208 fundamenta: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Segundo Prieto (2003), esse dispositivo constitucional tem conferido novo vigor às propostas de oferecer iguais oportunidades de educação às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 7.853/89, regulamentada em 1999, dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. A Lei reestrutura a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), como órgão autônomo, responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Atualmente, a CORDE faz parte da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça (MAZZOTA, 1996, p. 80-81).

No contexto da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Brasil reconhece a ausência de uma política educacional sistematizada para essa parcela da população. Assim, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltadas à recuperação da escola fundamental, estabelecendo o compromisso com a equidade, qualidade e avaliação do sistema escolar (MENDES, 2002).

O Plano Decenal faz menção aos “*portadores de deficiência*”, de forma explícita, como um dos segmentos, da clientela escolar, merecedores de atenção especial nos esforços na melhoria da educação para todos.

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, as teorias e práticas inclusivas começaram a ser discutidas com maior ênfase no cenário nacional. Após oito anos de discussão no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, introduziu no discurso legal o termo necessidades educativas especiais, e ainda afirmou a prioridade do ensino regular e do financiamento das escolas públicas. Em seu capítulo V, art. 58, preconiza:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, LDB, 1996).

Nesse panorama da legislação nacional referente às ações para as pessoas com necessidades educativas especiais, destacamos ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1999), que dispõem sobre as estratégias que

deverão ser utilizadas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais, entendendo que

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular [...] (BRASIL, PCNs ADAPTAÇÕES CURRICULARES, 1999, p. 33).

Observamos nos PCNs de Adaptações Curriculares, que as diretrizes apontadas perfazem um conjunto de recomendações contextualizadas ao modelo educacional espanhol, o qual se constituiu em base para a construção do referido parâmetro. Assim, algumas de suas prerrogativas nos parecem permeadas por terminologias e conceitos incoerentes com nosso sistema educacional. Em 2000, a Secretaria de Educação Especial, por meio do Projeto Escola Viva, dá um outro enfoque às adaptações curriculares que, embora não se constitua em diretriz legal, traz terminologias, conceituações e recomendações mais compatíveis com a realidade brasileira.

Dentre os documentos legais mais recentes, destacamos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu art. 2º postula:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas: organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Uma importante contribuição na definição do alunado da educação especial, de acordo com Prieto (2003), encontramos no Parecer 17/01, documento que fundamenta a Resolução 2/01. Assim, julgando tradicional a definição adotada desde 1994 na LDB, considera que:

[...] a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares [...]. Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial,

temporária ou permanente (PARECER 17/01, apud PRIETO, 2003, p. 5).

Como podemos observar, “[...] a legislação e os planos nacionais relativos à educação geral evidenciaram uma gradativa evolução ao contemplar os direitos à educação dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 1996, p. 131). Os documentos legais da SEEP/MEC têm apontado uma tendência das ações governamentais federais e municipais para a inclusão da educação especial no contexto da educação. Embora possa perseverar uma visão estática da relação do aluno com necessidades educativas especiais e com a educação escolar, caracterizada por uma visão reducionista da Educação Especial, que é muitas vezes entendida como mera questão metodológica e didática.

Diante disso, é necessário que as ações em prol da garantia de educação para todos sejam um processo muito bem planejado e estruturado, para que não se transforme em uma farsa, em que os alunos, apesar de matriculados nas classes regulares, não tenham suas necessidades contempladas e não possam desenvolver plenamente suas potencialidades. Portanto, concordamos com a análise de Prieto (2003, p. 13-14):

Embora todos os documentos legais sobre Educação elaborados após a Constituição Federal de 1988 o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para aqueles hoje denominados alunos com necessidades educacionais especiais, sabe-se que não se viabiliza a referida prerrogativa sem que se garanta, enquanto responsabilidade do Estado, suportes humanos, físicos, materiais e outros. Isso implica, necessariamente, maior investimento financeiro e compromisso político com a educação brasileira, portanto, a figuração dessa área de política social como prioridade, de fato, do governo.

Sabemos que efetivar uma Educação Inclusiva de fato depende de um conjunto articulado de mudanças, as quais devem ser sustentadas pelo Poder Público.

No Estado do Espírito Santo, as políticas públicas vêm tentando garantir que as linhas norteadoras nacionais sejam implantadas na educação de forma a promover uma escola que atenda a todos. Destacamos o município de Vitória que, visando a atender aos dispositivos legais referentes ao atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais, já no início da década de 90, iniciou um

trabalho mais sistematizado para esse tipo de atendimento em sua rede de ensino. Desde essa época, o projeto passou por algumas reformulações com o objetivo de atender à demanda e acompanhar as discussões em torno das propostas que se constituíam em âmbito nacional e internacional.

3 A ESCOLA INCLUSIVA/REFLEXIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: UMA BREVE REVISÃO

As escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento (MANTOAN, 2002, p. 84).

Ao pensarmos na escola inclusiva, estamos norteando princípios de uma escola para todos, pois o que está em xeque não é somente a educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, mas sim a garantia de qualidade da educação para todos. Isso porque a escola atualmente tem se mostrado ineficiente diante das demandas da sociedade, necessitando posicionar-se de forma dinâmica, buscando promover mudanças.

Tais mudanças se evidenciam, sobretudo na própria concepção que temos da escola e de como concebemos a sua atividade educacional. É preciso que a escola torne-se aprendente de sua própria história, de sua cultura, de seu saber. Estamos nos referindo a uma escola reflexiva. Assim, comungamos com o pensamento de Alarcão (2001, p. 15), quando nos diz que a escola que se propõe aprendente e que almeja mudanças significativas, é uma escola que gera conhecimento próprio. Portanto, “[...] é uma escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo, é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles” (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Sendo assim, referimo-nos, pautada em Alarcão (2001), a uma escola que trabalha no exercício da cidadania, na compreensão da realidade, no respeito pela diversidade, no diálogo e interesse pelo outro e no compromisso com a aprendizagem do aluno, baseada no conhecimento do desenvolvimento humano. É, portanto, uma escola que instiga a colaboração e a coletividade.

Uma escola reflexiva é uma escola em movimento, é uma escola inclusiva que acompanha as mudanças da sociedade e se volta para as necessidades de seu alunado e de sua comunidade, ressignificando seus valores, avaliando seu projeto pedagógico. Desse modo, Roldão (2000, p. 75) nos indica um novo paradigma de

escola, “[...] que consiga romper com os modos de funcionar que se naturalizaram, mas se revelam claramente ineficazes na resposta a um contexto novo, que sistematiza nos eixos de mudança”.

Urge, portanto, que a escola se assuma como instituição educativa que possui objetivo definido e que descubra os melhores caminhos de acordo com a realidade social, para poder desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Somente a escola que se interroga, se pensa e se avalia constantemente será autônoma e responsável. “A escola não é apenas preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p.18).

Assim, a escola inclusiva/reflexiva busca apoiar os professores em suas tentativas de tornar suas práticas mais inclusivas, a partir da reflexão crítica e da colaboração (AINSCOW, 1997). Dessa forma, a cooperação e a colaboração entre os profissionais são elementos essenciais a uma proposta inclusiva no contexto educativo, que, por sua vez, requer reflexões críticas, individuais e coletivas, acerca do trabalho nos âmbitos institucional, social e político.

A escola constituída como espaço de formação e produção de conhecimento só será concretizada se houver uma aprendizagem institucional ou organizativa significativa. Isso porque o contexto e as relações de trabalho e organização só aprendem a partir da história de funcionamento e da memória institucional. O conhecimento da escola se dá a partir de dois processos na perspectiva de Bolívar (1997): aprender com a experiência acumulada, mediante adaptações progressivas de novas idéias ou propostas e aprender com projetos postos em prática. Ambos os processos dependem das redes de cooperação entre as pessoas e os profissionais que integram essa instituição, pois a aprendizagem em equipe é fundamental para a organização se desenvolver como um conjunto.

Nesse sentido, Senge (1992, apud BOLÍVAR, 1997, p. 82), argumenta:

As organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual.

Portanto, a preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexivo-crítica, voltada ao atendimento às diferenças do contexto educativo e que contemple as dimensões sociais e políticas da ação docente, emerge como elemento crucial neste momento de mudanças na educação e na sociedade.

Parece-nos fundamental que a formação dos professores se afaste das ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática (GIROUX, 1997). É preciso que repensemos a formação dos profissionais da educação, de forma a ressaltar a sua responsabilidade na preparação de crianças e jovens para uma nova forma de pensar e viver a realidade, principalmente uma nova sociabilidade que contemple a diversidade.

Assim, buscamos uma visão sociocrítica do desenvolvimento profissional e da formação de professores. Destacamos dois aspectos relacionados com a formação continuada dos educadores. De um lado, repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, ou seja, é preciso encarar os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). Pensar os professores como intelectuais crítico-transformadores oferece base teórica à atividade docente como forma de trabalho intelectual, afastando a orientação instrumental e técnica do trabalho educativo. Além disso, esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. E, ainda, ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio das pedagogias por eles incorporadas e utilizadas.

De outro lado, concomitante à concepção de Giroux (1997), vislumbramos a pesquisa-ação como abordagem da formação continuada dos professores. Compartilhamos das idéias de Zeichner (1998), ao referir-se à pesquisa-ação como uma atividade empreendida por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados, não devendo ser confundida com um processo solitário de auto-avaliação. É uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga. Portanto, supõe estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera, procurando estabelecer relações entre teoria e prática, nos contextos de sala de aula, educativo e social. Não é

simplesmente resolver um problema prático e imediato, é compreender e melhorar a atividade educativa gerando novos conhecimentos que irão se desdobrar nas situações mais amplas na sociedade. Nesse sentido, “[...] tal formação está inserida e só pode ser compreendida no contexto social, político, econômico e cultural do país que a promove, destacando, portanto, a importância dos aspectos contextuais na formação profissional do professorado” (ZEICHNER, 1998, p. 238).

Nesse contexto, visamos, com nosso estudo, a contribuir com alguns apontamentos que nos remetem à análise dos processos educacionais vivenciados na escola regular pelos alunos com necessidades educativas especiais, vislumbrando a formação continuada de professores na própria escola, tendo como ponto de partida a pesquisa e reflexão crítica da prática educativa.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS

Procuraremos, neste momento, destacar alguns estudos que se relacionam com o tema desta pesquisa, quais sejam: a formação continuada dos professores; a formação em serviço; estudos acerca da pesquisa da prática docente; estudos que contemplam uma abordagem da pesquisa-ação, e a formação de professores numa perspectiva inclusiva. Buscamos, ainda, assinalar o estado da arte na área de educação especial em âmbito nacional, a partir dos trabalhos de Nunes et al. (2003) e, também, estudos acerca da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino realizados no Estado do Espírito Santo, essencialmente aqueles produzidos pela Universidade Federal do Espírito Santo, do Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa de Educação Especial.

Reportamo-nos ao estado da arte da formação continuada no País, no período de 1990-1997, sustentada pelo trabalho de André et al. (2002), que buscou analisar as dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação no período de 1990-1996, artigos publicados em dez periódicos da área (1990-1997) e pesquisas

apresentadas no Grupo de Formação de Professores da Anped,¹ no período de 1990 a 1998. Segundo André et al. (2002), dos 284 trabalhos analisados sobre formação do professor (1990-1996), 76% (216) tratam do tema da formação inicial, 14,8% (42) abordam o tema da formação continuada e 9,2% (26) focalizam o tema da identidade e profissionalização docente. Esse estudo demonstra que a formação de professores na década de 90 embasou-se por uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, observamos, de acordo com a pesquisa, que os estudos relativos à formação do professor no atendimento às diferenças e à diversidade são ainda incipientes.

A pesquisa destaca, ainda, que os estudos acerca da formação continuada compõem-se em análises de propostas do Governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino em contextos diversos, revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (ANDRÉ et al., 2002).

Grande parte dos estudos e pesquisas realizados enfoca a formação continuada para além da prática reflexiva, constituindo-se em propostas abrangentes e permeadas pelo enfoque emancipatório-político (CARVALHO; SIMÕES, 2002, apud ANDRÉ et al. 2002).

Quanto aos estudos acerca da formação continuada em serviço, estes foram impulsionados na década de 90 pelos trabalhos que enfatizam a prática reflexiva do professor. Dessa forma, Chistov (1992), num estudo sobre a capacitação de professores em três programas no Estado de São Paulo, evidencia, em sua reflexão, três problemas centrais nos processos de capacitação docente: a relação entre teoria e prática, a metodologia dos programas de capacitação e a compreensão das equipes sobre a relação entre o político e o pedagógico. Destaca a idéia de que os

¹ Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

encaminhamentos propostos pelas coordenações pedagógicas nos programas de formação continuada analisados impediram a construção da autonomia intelectual dos professores. Concordamos com a autora, que uma das importantes reflexões em um processo de educação continuada diz respeito à relação entre teoria e prática, uma vez que uma das características da formação em serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e à solução dos problemas da prática pedagógica. Portanto,

Quando insistimos para que os processos de formação de professores, em serviço [...], apresentem as condições mínimas para que se relacione teoria e prática estamos sugerindo o sentido da construção do leitor/autor da própria experiência. Experiência que se percebe a si mesma como teórica porque refletida, avaliada, recriada (CHRISTOV, 1998, p. 34).

Nessa linha da formação continuada em serviço, a partir da pesquisa da prática docente, Carvalho e Simões (2002, p. 179) evidenciaram, em seu estudo, a importância do professor como centro do processo de formação continuada. Revelam que a “[...] participação de professores na pesquisa da sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo papel de ator social nas investigações”.

Dessa forma, as pesquisas no início da década de 90 foram demonstrando a necessidade de aproximar o conhecimento científico da realidade da prática educativa. Braga (1993), num estudo acerca dos processos de elaboração coletiva do conhecimento na formação de professores em serviço, numa escola de educação especial, evidenciou, a partir das análises das reuniões de estudo envolvendo professores e coordenadores, os conflitos e as possibilidades entre o trabalho pedagógico e o trabalho de pesquisa, explicitados pelas dificuldades envolvidas numa pesquisa em que o pesquisador também faz parte do objeto de estudo.

Seguindo a mesma concepção metodológica da pesquisa-ação, Carlos (1996) realizou um estudo centrado na formação em exercício com um grupo de professores de quarta e quinta série do ensino fundamental, que teve como objetivo buscar alternativas para a evasão e a repetência. Dessa forma, as alternativas

encontradas no contexto sociopolítico a que a escola pertencia indicaram tanto a necessidade de uma prática docente informada pela teoria quanto a experiência de democratização das relações de poder na escola.

Mediano (1992) argumenta, em sua análise, a importância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade, numa prática coletiva. Ressalta que a produção do saber pedagógico, com base na troca de saberes dos próprios professores, constitui-se como estratégia que poderá torná-los mais autônomos, mais criativos e mais profissionais, condutores de sua prática pedagógica.

Outra importante contribuição sobre a formação continuada de professores é o trabalho de Collares e Moysés (1995), no qual focalizam como elementos fundamentais o resgate da dimensão coletiva e do trabalho desenvolvido na escola. O estudo apresenta uma proposta que alia pesquisa e formação continuada na construção de um espiral crescente de indagações, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos e de novas práticas.

Em outra pesquisa, Moysés (1994) afirma que a formação continuada, vista como um projeto constituído coletivamente, por meio da pesquisa-ação, visa a romper com o caráter imediatista e precário assumido constantemente na formação continuada de professores. Dessa forma, considera que a experiência sinaliza novos caminhos para a formação continuada rumo ao auto-aprimoramento e à autonomia dos professores, contribuindo para a desmistificação dos seus desejos e atribuindo-lhes horizontes para além das necessidades imediatas.

Nessa concepção, destacamos o estudo de Bastos (1995) que, a partir da teoria crítica de Habermas, da educação dialógica de Freire e da pesquisa-ação emancipatória de Carr e Kemmis, buscou desenvolver um programa de pesquisa-ação em ciências naturais. Tal estudo nos traz grande contribuição no que se refere à superação das ciências positivistas e dos modelos da racionalidade prática na educação, avançando para uma concepção sociocrítica do conhecimento e da formação do profissional da educação.

Nesse sentido, observamos uma crescente corrente na formação continuada dos educadores numa perspectiva do professor pesquisador. Há, assim, uma visão de que tal formação ocorra no *locus* da prática educativa, ou seja, na escola, como forma de promover a auto-reflexão crítica coletiva que possa interpretar e transformar as práticas distorcidas ideologicamente (CARR; KEMMIS, 1988).

Ao direcionarmos nosso olhar para a formação de profissionais numa perspectiva inclusiva, observamos que a produção científica brasileira em Educação Especial é recente, pois somente a partir da década de 70 institucionaliza-se (MENDES, 2000) e, após a década de 80, é impulsionada pelo crescimento no número de dissertações de Mestrado na área. Embora consista em uma produção limitada, dada a sua recenticidade, tem-se constituído numa produção significativa do ponto de vista teórico e prático (JESUS, 2002).

O estado da arte em Educação Especial vem sendo foco dos trabalhos de Nunes, Ferreira e Mendes (2003), os quais buscam analisar a produção discente e docente dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, voltados à pessoa com necessidades educacionais especiais. O projeto, que se iniciou em 1995, até o ano de 2002, analisou 479 trabalhos de 27 universidades. Cumpre destacar, que “[...] no geral constata-se que cerca de 70% das 479 dissertações e teses analisadas foram defendidas nos últimos dez anos” (NUNES; FERREIRA; MENDES, 2003, p. 145). O que demonstra, de acordo com os autores, a consolidação da produção científica na área de Educação Especial a partir da década de 80. Houve um aumento gradativo, com maior aceleração a partir da década de 90.

Os estudos analisados por Nunes et al. (2003) foram categorizados em sete núcleos temáticos: processo ensino-aprendizagem; atitudes e percepções de familiares e profissionais; formação de recursos humanos; identificação, diagnóstico e caracterização; integração/inclusão; autopercepção e profissionalização.

Quanto à temática da formação de recursos humanos em Educação Especial, dos 479 trabalhos analisados (teses e dissertações), 78 abordam o tema. De acordo com os autores, as pesquisas apontam resultados preponderantemente negativos, desde questões curriculares até as percepções dos profissionais egressos. Aos problemas

na formação inicial, identificados pelos educadores especializados e não especializados, soma-se a precariedade ou mesmo inexistência de programas regulares de formação continuada.

Cumpramos ressaltar que os trabalhos analisados por Nunes et al. (2003) mostram a importância da formação do profissional que atua em Educação Especial, apontando ações necessárias: a reorganização dos cursos de formação inicial e a utilização da formação continuada para suprir as falhas e complementar a primeira formação. Além disso, compartilhamos com a ideia abordada por alguns desses trabalhos de que “[...] um componente importante de tal formação parece estar no esforço para romper a dicotomia entre teoria-prática, passando a valorizar os conhecimentos práticos dos educadores e demais profissionais” (NUNES, FERREIRA; MENDES, 2003, p. 121). Acrescentaríamos a concepção do professor como intelectual crítico-transformador atento às implicações de sua atividade nas esferas institucionais, sociais, políticas e econômicas.

Nesse sentido, destacamos dois estudos que abordam a questão da formação do professor de educação especial. Moraes (1998) procurou indicar uma possibilidade de escola para todos, a partir da construção de novas relações no cotidiano escolar pela transformação das representações sobre situações vivenciadas pelos envolvidos pela via da formação continuada de professores em educação especial. Os resultados de seu estudo revelam que é possível pensar a articulação entre o pensar e o fazer que vise a superar a busca pela resolução imediata dos problemas. Outro dado da pesquisa sobre a atuação e formação continuada do professor no contexto escolar, revela que

Apesar dos numerosos estudos desenvolvidos principalmente nesta década sobre o assunto, podemos perceber que é urgente o resgate da escola e de seu projeto; é nela, e a partir do Projeto Pedagógico, que devem surgir e ser desenvolvidas as condições de formação continuada de professores (MORAES, 1998, p. 80).

Percebemos, nesse sentido, que todos profissionais da escola precisam estar envolvidos na organização do cotidiano escolar, de forma a contemplar ações que vislumbrem a formação continuada de seus profissionais.

Em outro estudo, Parizzi e Reali (2002) apontam que, considerando a história e a fase atual do atendimento escolar para alunos com necessidades educativas especiais, parece evidente que a prática do professor de ensino especial e seu desenvolvimento profissional estão relacionados com a conquista de um espaço escolar que permita o intercâmbio desses profissionais com os demais professores de sala de aula regular. Destacam que o professor deve poder acompanhar os avanços do conhecimento e desenvolvimento dos movimentos sociais, o que exige um processo de formação que lhe possibilite conceber sua atuação como aprendizagem e desenvolvimento permanentes.

Portanto, o reconhecimento da identidade docente, como pertencente a uma categoria profissional de caráter político e transformador, deve ser vislumbrado nas políticas de formação de professores para que a inclusão educacional não signifique apenas integrar aqueles que foram historicamente excluídos da comunidade escolar, e sim que seu objetivo central seja educar a todos indistintamente.

No entanto, como aponta Jesus (2002), a literatura ainda se recente da falta de estudos que tentem analisar os processos educacionais vivenciados pelos alunos com necessidades educativas especiais nas classes/escolas regulares. Sabemos que tal lacuna é justificada em âmbito nacional, por tratar-se de uma produção ainda recente, que ganhou sustentação a partir da Declaração de Salamanca em 1994, ao contrário da Europa e América do Norte que possuem essa proposta na prática há mais de duas décadas.

Assim, estudos, em número ainda incipiente, vêm abordando a formação continuada de professores do ensino regular para a prática com a diversidade. Destacamos os estudos de Andrade et al. (2000) e Jesus (2002), por considerar que ambos trazem princípios teórico-metodológicos norteadores ao estudo em tela.

O trabalho de Andrade et al. (2000) inseriu-se no universo de contribuir para a reflexão relativa à formação docente, principalmente em serviço, que qualificasse o professor para o trabalho com classes heterogêneas. Assim, considerando a formação continuada dos professores como ponto fundamental à consolidação da escola inclusiva, o estudo desenvolveu-se em uma rede de iniciativas que visavam

ao oferecimento de suporte aos professores do ensino comum que recebiam alunos das extintas classes especiais.

Nesse sentido, a proposta de investigação/formação, pautada pela concepção metodológica da pesquisa-ação, teve como objetivos: reduzir as dificuldades associadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas salas regulares, qualificar os professores para o atendimento às diferenças e investigar possibilidades de desenvolvimento futuro de mecanismos de apoio às classes e docentes que vivenciam o cotidiano da educação inclusiva. Assim, a investigação/formação ocorreu em momentos de formação em serviço, desenvolvida com professores de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A análise do estudo destaca a importância de considerarmos, em um processo de investigação/formação, alguns aspectos: o contexto no qual o projeto de formação encontra-se inserido e o desenvolvimento da proposta metodológica de formação.

Concordamos com Jesus (2002) que um processo de formação continuada deverá levar em conta os educadores com suas dificuldades e saberes. A perspectiva de investigação/formação apóia os objetivos da educação inclusiva de reduzir as dificuldades associadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, pela via da formação docente em serviço, qualificando o professor para o trabalho com a diferença na sala de aula/escola.

Ressaltamos o estudo realizado por Jesus (2002), pois direciona nossa temática de estudo sobre a formação continuada de professores numa concepção inclusiva. A autora teve como objetivo a construção de uma prática pedagógica reflexiva, por meio da pesquisa-ação, na qual buscou trabalhar uma nova prática discursiva sobre a diferença e a inclusão. Esse estudo foi direcionado numa perspectiva do trabalho no cotidiano pedagógico, tendo como meta a produção de uma reflexão autoformadora. O estudo foi conduzido em três momentos: formação em serviço, observação e acompanhamento do cotidiano escolar e intervenção em processo.

Um ponto desse estudo relaciona-se diretamente com o tema do estudo que propusemos, ou seja, a intervenção na escola pela via da formação continuada em serviço, considerando que uma organização aprendente deve incentivar e mobilizar

seus membros à participação, construção, diálogo e cooperação e, ainda, tendo que pesquisas recentes (FIGUEIREDO, 2002; MANTOAN, 2002; JESUS et al. 2000, apud JESUS, 2002) afirmam que os professores manifestam dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. Jesus (2002) desenvolveu, em conjunto com os profissionais da escola, um projeto de formação/intervenção. Esse projeto envolveu a equipe do laboratório pedagógico, pedagogas do ensino fundamental, a diretora e três professoras de sala de aula, configurando-se em um grupo de estudos. De acordo com Jesus (2002), os encontros iniciais deixaram claro que os profissionais tinham poucas oportunidades de explorar novas possibilidades e também pouco apoio na experimentação e reflexão. Além disso, as professoras de sala de aula pediam uma intervenção mais direta da pesquisadora em sala de aula, que demonstrasse o “como fazer”, o que também poderia ser realizado em parceria com os profissionais do laboratório e com as pedagogas.

Nesse sentido, evidenciamos que a cooperação e partilha na escola, tanto nos processos de planejamento, quanto de reflexão e ação pedagógica é ainda incipiente. Acrescentamos que poucos estudos vêm enfatizando essas questões a partir da colaboração entre profissionais da escola e pesquisadores da academia, que possibilitem, além da pesquisa na realidade educativa, a parceria no trabalho educativo. Concordamos com Jesus (2002, p. 106) que “[...] é no exercício dessas práticas, em que profissionais podem refletir coletivamente sobre suas diferenças, interesses, desejos e falar de suas dificuldades, que emergem as possibilidades de construção de uma prática pedagógica alternativa”.

Sendo assim, o estudo de Gonçalves (2003) aponta a necessidade e a possibilidade de uma ação coletiva como possibilidade para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Em consonância com o estudo de Jesus (2002), nos diz que é preciso desenvolver a parceria entre os professores da educação especial e os professores de sala regular.

Além disso, a autora destaca que a formação dos professores foi uma das “[...] questões mais ventiladas durante todo processo de investigação nos diferentes momentos e grupos de pesquisados” (GONÇALVES, 2003, p. 236). Os profissionais

reclamam por uma formação que investigue questões relacionadas com os alunos com necessidades educativas especiais, que possibilite a discussão e a troca.

Cumprido destaque ao estudo realizado por Jesus (2004), no período de março a dezembro de 2003. Buscou, a partir do diálogo e da cooperação entre pesquisadores da academia e profissionais da escola, numa aceção metodológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa (CARR; KEMMIS, 1988), explicitar o saber e o fazer do trabalho pedagógico na escola inclusiva. Teve por objetivo analisar juntamente com os profissionais da escola a prática de educação inclusiva que vem sendo implementada nas escolas do município de Vitória e produzir conhecimento sobre o processo de construção de uma proposta inclusiva, a partir de uma proposta de formação continuada de profissionais da educação.

Dos resultados apresentados pela pesquisa, dois aspectos merecem destaque, no que se refere à abordagem que adotamos em nosso estudo: a colaboração entre pesquisadores e professores na busca pela resignificação da prática pedagógica a partir da pesquisa e da formação docente e a formação continuada como espaço de produção prática e científica dos profissionais.

Assim, de acordo com Jesus (2004), no decorrer da pesquisa, foi-se vivenciando, juntamente com o grupo de profissionais das escolas, uma busca pessoal e coletiva pela formação continuada, no sentido de que pudesse contribuir para a resignificação das práticas pedagógicas da escola. Num primeiro momento, os profissionais identificaram tensões e dificuldades para a prática inclusiva; posteriormente, a reflexão coletiva dessas dificuldades gerou propostas para a sua superação; e, num terceiro momento, presenciamos a busca dos profissionais em concretizar as ações propostas, bem como a preocupação de pensá-las teórica e criticamente.

O estudo realizado por Jesus (2004) incorporou a implementação de um projeto educativo ou uma proposta de ensino em multiníveis, bem como a partilha da experiência com o grupo e a produção de um artigo científico sobre tema de escolha de cada grupo, contando com a orientação de um dos profissionais pesquisadores ou convidados para tal. Tais atividades proporcionaram aos profissionais a

articulação entre teoria e prática, a partir do trabalho em equipe e da vivência em grupo.

Em síntese, o processo de pesquisa-ação colaborativa, pela intervenção/formação, possibilitou-nos o compartilhar com os profissionais da escola e o agir em contexto, provocando tomada de posições, identificando tensões e soluções e colocando em prática a vivência teórica alcançada (JESUS; GOBETE; ALMEIDA, 2004, p. 14).

Estudos recentes, frutos de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa de Educação Especial em escolas da rede municipal de ensino, vêm contribuindo para o debate teórico-científico acerca da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular.

No que nos remete pensar as dificuldades de aprendizagem, os estudos de Givigi (1998), Drago (1999) e Alves (1999) destacam questões acerca das possibilidades de criação de modos singulares de ação no espaço escolar, pois, historicamente, as dificuldades de aprendizagem vêm sendo concebidas como pertencentes ao indivíduo. Drago (1999, p. 5), a partir de um referencial metodológico da pesquisa-ação e subsídios teóricos da teoria sócio-histórica, evidenciou que grande parte dos alunos estudados possuía problemas de relacionamento intersubjetivo. Assim, como pressuposto inicial, o autor considera que “[...] o OUTRO, no processo educacional, desempenha papel fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do ser humano”.

Procurando descrever e analisar o processo de construção do conhecimento de um grupo de alunos que vivenciavam um histórico de fracasso escolar, Alves (1999) evidencia, ao final de seu estudo/intervenção, que a postura construída no contexto escolar necessita desmistificar as práticas que se têm em relação à problemática “dificuldades de aprendizagem”, evitando avaliações discriminatórias e segregadoras dos alunos que enfrentam determinadas dificuldades no processo de escolarização.

Observamos nesses estudos, que é possível acreditar em novas formas de pensar a escola, a partir da criação de novos/outros modos de compreender subjetividades heterogêneas no espaço educativo.

A problemática da avaliação e do diagnóstico de crianças com necessidades educativas especiais é contemplada nos estudos de Amaral (2001) e Aguiar (2003). Eles nos alertam para o fato de que, para a consolidação da educação inclusiva, é necessário estabelecer negociações sociais alicerçadas nas interações do cotidiano escolar. Além disso, a visão reducionista da avaliação, como mera medição do conhecimento do aluno, consolida um modelo de controle e exclusão. Portanto, é fundamental uma discussão na escola, a fim de que se faça um investimento significativo na reestruturação administrativa das escolas, garantindo espaços coletivos de discussões sobre a prática avaliativa e a educação inclusiva.

Outros estudos enfocam o processo de escolarização e inclusão dos alunos deficientes mentais na escola regular. Rodrigues (2001) procurou, em sua pesquisa, analisar as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem presentes no processo de escolarização desses alunos. O estudo demonstrou que a deficiência mental é concebida como um fenômeno patológico, inscrito no indivíduo, sem considerar as dimensões sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, a autora nos alerta para a necessidade de se apontarem novos caminhos para as práticas educativas com ênfase nas relações intersociais.

Caetano (2002) procurou analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas nas séries finais do ensino fundamental com alunos que apresentam tal necessidade educativa especial. Baseada nas idéias de Vygotsky, constatou que as escolas precisam reformular suas práticas com todos os alunos, e não somente aqueles que apresentam necessidades educativas especiais. Assim, ao final de seu estudo, sugere que as escolas organizem, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, a formação continuada para todos os seus profissionais, a fim de que seja possível promover práticas de ensino que proporcionem aos seus alunos a apropriação do conhecimento num processo social e histórico. Destaca, ainda, alguns pontos de devem ser considerados nesse processo de formação continuada, tais como: planejamento coletivo; construção de projetos que relacionem teoria e

prática; trocas de experiências entre os profissionais de diferentes escolas, dentre outros.

Outros estudos (JESUS, 2002; GONÇALVES, 2003; JESUS, 2004), anteriormente relatados, destacam a importância do trabalho coletivo entre os profissionais da escola e a efetivação da parceria entre professores de educação especial e professores de sala comum. Além disso, enfatizam a necessidade de uma formação continuada dos profissionais, para que busquem, a partir da colaboração, conceber os professores como reflexivo-críticos, capazes de articular teoria e prática na busca pela superação de seus problemas, construindo, assim, possibilidades de transformação educacional e social, em consonância com o pensamento de McLaren (2000, apud JESUS; GOBETE; ALMEIDA, 2004, p. 15).

Vislumbramos, desse modo, uma prática que transcenda a reflexão, que contemple a dimensão ideológica, política e social do educador como sujeito que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social.

Evidenciamos, a partir da análise das produções científicas, que essas análises se configuram, em temáticas fundamentais para compreendermos a dinâmica do trabalho nas escolas, os entraves à consolidação do movimento inclusivo, os direcionamentos necessários à formação continuada dos educadores, bem como os possíveis caminhos a serem traçados.

Assim, ao olharmos a formação dos profissionais da educação numa perspectiva inclusiva, buscamos, com nosso estudo, dar prosseguimento às pesquisas já realizados, almejando contribuir com reflexões e possibilidades de uma prática inclusiva voltada para a diversidade dos alunos que incorpore: a relação indissociável entre teoria e prática; a auto-reflexão crítica; o trabalho coletivo; e a dimensão do professor pesquisador e intelectual transformador.

4 DA CIÊNCIA SOCIAL CRÍTICA À PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: PENSANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 A TEORIA DOS INTERESSES CONSTITUTIVOS DOS SABERES DE HABERMAS

Ao buscarmos uma abordagem crítico-social do conhecimento e da prática educacional, necessitávamos de um referencial que sustentasse nosso intento. Assim, procuramos inspiração e referência na reflexão filosófica e social de Jürgen Habermas, especialmente nos estudos que fundamentam a *teoria dos interesses constitutivos dos saberes*.

Como herdeiro da Escola de Frankfurt,² Habermas tece uma teoria crítica da sociedade contemporânea a partir de uma crítica dos modos de racionalidade nela presentes. Esse autor comunga das idéias de seus colegas frankfurtianos de que “[...] não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos” (OLIVEIRA, 1990, apud BOUFLEUER, 1998, p. 13). Assim, diante da crise da razão, Habermas, diferentemente de seus companheiros que adotam uma postura de pessimismo e impotência, busca resgatar o potencial de criticidade por meio da elaboração de uma teoria ampla da racionalidade. Persiste na aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro.

Sendo assim, um dos objetivos centrais da teoria crítica é reconstruir a relação entre o teórico e o prático à luz das críticas surgidas no século XIX, rejeitando os pensamentos positivista e interpretativo da ciência. Nesse momento, o “mundo humano” estava sendo tratado metodologicamente como se fosse inanimado;

² De acordo com Bastos (1995), a Escola de Frankfurt é assim chamada porque seus fundadores tinham sua base inicialmente em Frankfurt, tendo, mais tarde, na ocasião da Segunda Guerra Mundial, alguns deles emigrado para os Estados Unidos. Seus primeiros representantes foram Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Sua preocupação principal, está em “[...] articular um enfoque da teoria que se propõe como missão central de emancipar as pessoas da dominação do pensamento positivista mediante seus próprios entendimentos e atos” (CARR; KEMMIS, 1995, 143, tradução nossa).

a razão havia sido substituída pela técnica; o pensamento crítico sobre a sociedade pela norma cientificista natural. “Se tinha a convicção de que a ciência havia tornado-se cientificista e acreditava-se em seu poder supremo para responder a todas as questões significativas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 144, tradução nossa).

Os teóricos críticos da Escola de Frankfurt retomam o trabalho de Aristóteles, resgatando sua concepção de “práxis” como “ação informada”, ao invés de tomá-la com o sentido de “fazer algo” (BASTOS, 1995). Para Aristóteles, as artes práticas, como a ética, a política e a educação, não eram ciências em seu sentido rigoroso. Ao contrário, por causa de seu propósito prático e da natureza de seus assuntos, tinham que se contentar com uma forma de conhecimento incerto e incompleto. Assim, a teoria passou a remeter-se à práxis, devendo ser cultivado um entendimento prudente de como atuar nas situações práticas.

No entanto, na segunda metade do século XIX, esta concepção clássica da teoria prática destinada a cultivar o caráter do indivíduo é alterada drasticamente pelas propensões metodológicas do positivismo. A teoria proveniente da ciência social consistia, agora, num conjunto de generalizações garantidas por leis. A esfera da prática tinha sido absorvida pela esfera técnica e os problemas da vida social transformados em problemas técnicos de controle das condições sociais de acordo com alguns valores predeterminados (CARR; KEMMIS, 1988).

Assim, o principal dilema da teoria crítica consistia em desenvolver uma concepção de ciência social que combinasse, de algum modo, as intenções práticas da visão clássica da práxis com o rigor e a capacidade de explicação da ciência moderna. Portanto, “[...] a teoria crítica buscava resgatar as ciências sociais do domínio das naturais preservando as preocupações da filosofia prática clássica quanto às qualidades e valores inerentes à vida humana” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 146, tradução nossa).

Nesse sentido, Habermas (1987a) postula uma ciência social crítica. Um dos argumentos principais do teórico é demonstrar a crença positivista na unidade lógica e metodológica das ciências naturais e sociais que, segundo ele, é um dos maiores exemplos de cientificismo, pois, ao avaliar o conhecimento em termos da ciência

natural, impossibilitava-se o entendimento da ciência social como uma forma de saber entre tantas outras. Bastos (1995, p. 54) nos diz que

Habermas elaborou uma teoria do conhecimento visando à destruição do cientificismo de forma séria e rigorosa de duas maneiras concretas. Primeiro, demonstra que a ciência de uma maneira geral oferece apenas um tipo de conhecimento, entre outros. Refuta assim toda pretensão de que a ciência seja capaz de definir normas em termos das quais o conhecimento possa ser avaliado. Segundo, opõe-se à pretensão de que a ciência possa oferecer uma explicação objetiva e/ou neutra da realidade. Revela, dessa forma, como os diferentes tipos de conhecimento podem ser configurados pelo interesse humano particular a que eles servem.

Segundo Carvalho (1992), Habermas, em sua teoria dos interesses constitutivos dos saberes, defende a unidade indissolúvel entre conhecimento e interesses. Busca, dessa forma, a superação do positivismo numa perspectiva ontológica, contestando a possibilidade de as ciências sociais serem neutras, visto que “[...] tal exigência não resiste ao exame crítico das condições do conhecimento como tal” (HABERMAS, 1965, apud CARVALHO, 1992, p. 28).

Para Habermas o conhecimento nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas, pelo contrário, constitui-se sempre em face aos interesses que são desenvolvidos a partir das necessidades naturais da espécie humana e que são configurados pelas condições históricas e sociais. Portanto, o saber é um resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses (CARR; KEMMIS, 1988).

Habermas (1987b) postula cinco teses de forma a elucidar a relação entre conhecimento e interesse:

1. As realizações do sujeito transcendental têm a sua base na história natural do gênero humano.
2. Conhecer é instrumento da autoconservação na mesma medida em que transcende a simples autoconservação.
3. Os interesses que guiam o conhecimento constituem-se no meio do trabalho, da linguagem e da dominação.
4. Na força da auto-reflexão, o conhecimento e o interesse são uma só coisa.

5. A unidade de conhecimento e interesse verifica-se numa dialética que reconstrói o suprimido a partir dos vestígios do diálogo abafado.

Observamos, nas teses de Habermas (1987b), a distinção do trabalho, da linguagem e da dominação como meios que geram o conhecimento. Assim, três interesses³ guiam o conhecimento: o interesse *técnico*, próprio das ciências empírico-analíticas; o interesse *prático*, interveniente das ciências histórico-hermenêuticas; e o interesse emancipatório implícito à ciência crítica.

| Meios dos quais nasce o conhecimento | Interesses | Conhecimento Atividades cognitivas | Investigação |
|--|-------------------|---|-------------------------|
| Trabalho Racionalidade Instrumental: Positivista | Técnico | Instrumental (explicação causal) | Analítico-empíricas |
| Linguagem Prática: Hermenêutica-Fenomenológica | Prático | Prático (entendimento) | Histórico-hermenêuticas |
| Dominação Crítico-emancipatória | Emancipatório | Emancipatório (reflexão) | Ciência crítica |
| RACIONALIDADE COMUNICATIVA | | | |

QUADRO 1 - INTERESSES ORIENTADORES EM HABERMAS

Fonte: Carr; Kemmis, 1988, p. 149.

Cumpramos ressaltar que, para cada uma das três categorias de processo de investigação e seus respectivos interesses que guiam o conhecimento, encontraremos um modelo e/ou concepção de conhecimento e prática profissional docente. Assim, visualizamos na racionalidade técnica a concepção do especialista técnico, na racionalidade prática a concepção do profissional reflexivo e na racionalidade crítico social a concepção do professor como intelectual crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002).

Habermas (1987b, p. 138) destaca que, na observação controlada, própria das ciências empírico-analíticas, muitas vezes tida em forma de experimento, provocamos as condições iniciais e medimos o êxito das operações que realizamos. Há, assim, um intento de uma realidade controlada. “A interpretação de que as teorias das ciências experimentais desvendam a realidade sob a direção do interesse pela possível segurança informativa e pela ampliação da acção de êxito controlado”.

Ressaltamos que, segundo Carr e Kemmis (1988), Habermas não tem por intenção denegrir o saber técnico, senão rejeitar toda pretensão de que este é o único tipo de saber legítimo. Parte, então, do pressuposto de que o domínio simbolicamente estruturado da “ação comunicativa” não pode ser reduzido à categoria de conhecimento científico. Para compreender os outros conhecimentos, é preciso captar os significados sociais que se constituem na realidade social. Para tanto, concebe que, a partir de métodos da hermenêutica, pode produzir um saber conseqüente de um interesse prático, com vistas à compreensão e ao entendimento das condições necessárias para ocorrerem comunicações e diálogos significativos. Para ele, o interesse prático gera conhecimento em forma de entendimento interpretativo capaz de informar e guiar o juízo prático.

Entretanto, embora Habermas busque conciliar, em sua ciência social crítica, o postulado interpretativo e a explicação causal, é enfático em considerar que nem as ciências naturais nem a hermenêutica conseguiram impedir a ascensão do positivismo. Isso, pois, como ele nos esclarece, “[...] uma mera sondagem histórica junto à filosofia da reflexão não é capaz de reabilitar a dimensão da auto-reflexão” (HABERMAS, 1987a, p. 211).

[...] a categoria do interesse, suscetível de orientar o conhecimento, é chancelada pelo interesse inato à razão. Interesse cognitivo técnico e prático só podem ser entendidos isentos de ambigüidade – isto é, sem decaírem ao nível de uma psicologização ou reavivarem critérios de um novo objetivismo – como interesse orientador do conhecimento em base de sua conexão com o interesse

³ Habermas (1987a, p. 217) esclarece que tais interesses referem-se à orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da autoconstituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação.

emancipatório do conhecimento da reflexão racional (HABERMAS, 1987a, p. 219).

Para Habermas, existe um interesse humano básico voltado à autonomia racional e à liberdade, visando a obter as condições intelectuais e materiais dentro das quais possam ocorrer comunicações e interações não alienadas. Sendo assim, a [racionalidade comunicativa] *ciência social crítica* esforça-se por “[...] examinar quando os enunciados teóricos apreendem legalidades invariantes da acção social em geral e quando apreendem relações de dependência, ideologicamente fixas mas, em princípio, susceptíveis de mudança” (HABERMAS, 1987b, p. 139).

O enquadramento metodológico que estabelece o sentido de validade desta categoria de enunciados críticos avalia-se pelo conceito de auto-reflexão. Esta liberta o sujeito da dependência de poderes hipostasiados⁴. A auto-reflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento. As ciências de orientação crítica partilham-no com a filosofia (HABERMAS, 1987b, p. 140).

Assim, a ciência social crítica é sustentada pelo *interesse emancipatório* admitindo que a *auto-reflexão* e o *auto-entendimento* podem estar distorcidos pelas condições sociais. Portanto, o uso da capacidade racional de auto-emancipação dos seres humanos só pode ser fruto de uma ciência social crítica, capaz de elucidar essas condições e revelar como poderiam ser eliminadas. Por isso, procura fornecer aos sujeitos um meio para conscientizá-los, explicitando como seus objetivos e propósitos podem estar distorcidos ou reprimidos, especificando como erradicá-los de maneira a possibilitar a busca de suas metas originais.

Desse modo, a teoria social crítica não é somente crítica no sentido de manifestar em público desacordos com as disposições sociais contemporâneas, mas, também, no sentido de que procura separar, a partir da ideologia crítica, os processos históricos que têm distorcido sistematicamente os significados subjetivos (CARR; KEMMIS, 1988).

De acordo com Carr e Kemmis (1988), Habermas, seguindo Marx, postula que o método demandado pela ciência social crítica é o da *crítica ideológica*. Marx afirmava que, mediante a crítica, a humanidade se libertaria dos ditados e limitações

da mentalidade estabelecida e das formas estabelecidas na vida social. Assim, a crítica ideológica libertaria a humanidade da opressão política e do pensamento encaminhado por ele.

Habermas (1987a, 1987b) recorre à Freud e à psicanálise retomando o método da *auto-análise*, ao afirmar que às ciências sociais falta a construção de um método que emancipe os sujeitos da eficácia daqueles processos sociais que distorcem a comunicação e o entendimento. Para ele, “[...] Freud elaborou uma moldura interpretativa para processos de formação, perturbados e obliterados, os quais podem, através de uma reflexão de orientação terapêutica, ser conduzido por vias normais” (HABERMAS, 1987a, p. 211). Assim, enquanto paradigma de uma ciência crítica assume o interesse da dissolução das estruturas patológicas que inibem a livre comunicação do sujeito consigo mesmo e com os outros (FREITAG; ROUNET, 1980, apud CARVALHO, 1992).

Entretanto, Carvalho (1992) nos alerta que a interação habermasiana não é a interação psicanalítica, visto ser emancipatório-política.

Enquanto na psicanálise como ciência crítica, auto-reflexiva e interacional, o presente é reduzido ao mesmo plano do passado, na ação política, trata-se precisamente de não reduzir o futuro ao mesmo plano que o passado-presente (HABERMAS, 1982a, apud CARVALHO, 1992, p. 31).

Portanto, a finalidade da crítica consiste em proporcionar uma forma de *autoconhecimento* potencializando a emancipação dos indivíduos das compulsões irracionais pela *auto-reflexão crítica*. Assim como a psicanálise trata de revelar a causa de um entendimento distorcido mediante a revelação da história do processo autoformativo do sujeito, a ciência social crítica quer ver na ideologia, ou seja, no plano da ação coletiva, a causa dos equívocos coletivos dos grupos sociais (CARR; KEMMIS, 1988). Conseqüentemente, se estes não alcançam uma compreensão correta de sua situação, a causa pode estar localizada nas pressões dos sistemas ideológicos, visto que, esses sistemas fazem com que os sujeitos aceitem

⁴ Aos poderes hipostasiados descritos por Habermas podemos compreender como aqueles fixos e congelados que se apresentam como naturais nas relações sociais.

passivamente uma explicação ilusória da realidade, impedindo-os de reconhecer e perseguir seus interesses, seus objetivos comuns.

É nesse ponto que a crítica está orientada para revelar aos sujeitos como suas crenças e atitudes são ilusões ideológicas que ajudam a preservar uma ordem social que desconsidera suas experiências e suas necessidades coletivas. “Ao demonstrar como as forças ideológicas geraram auto-entendimentos errôneos, a crítica ideológica pretende revelar sua natureza enganosa” (BASTOS, 1995, p. 58).

De outro lado, a crítica ideológica também busca mostrar como essas mesmas idéias e crenças contêm indicadores dos reais interesses dos indivíduos e, por esse motivo, indica uma autoconcepção alternativa baseada em seu verdadeiro significado. Assim, uma das tarefas da ciência social crítica é explicitar as autoconcepções genuínas que estão implícitas nas idéias distorcidas nos indivíduos, sugerindo uma via de superação das contradições e inadequações dos auto-entendimentos atuais. Concordamos com Bastos (1995, p. 58) que

O mais importante é que o interesse emancipador e as matrizes supostamente guiadas por ele não podem ser meramente formais. Ao invés disto, devem ser substantivos e normativos. Essa deve ser sua finalidade, tanto do estudo da sociedade como dela mesma, ou seja, a emancipação humana.

Para a efetivação dessa tarefa, toma como postulado os fundamentos normativos que a justificam e que podem ser derivados de uma análise da linguagem e do discurso popular. Habermas desenvolve uma *teoria da competência comunicativa*, que, em certo sentido, de acordo com Carr e Kemmis (1988) é uma teoria ética da auto-realização, que busca transpor a fonte dos ideais humanos da linguagem e do discurso.

Sem aprofundarmos a discussão acerca da teoria da ação comunicativa, visto que em nosso estudo é foco tangencial, baseamo-nos em Carr e Kemmis (1988) para explicar brevemente tal teoria. Primeiramente, é fundamental a distinção entre *linguagem* ou *ação comunicativa* e *discurso*. Para Habermas, a linguagem pressupõe sempre implicitamente o cumprimento de normas nas quais estas podem

ser justificadas. É no discurso que se pode questionar a presença ou ausência das normas implícitas na linguagem.

Assim, a situação ideal da linguagem necessita de uma imagem das condições necessárias para alcançar qualquer consenso no discurso racional. Nessas condições é que podem emergir os legítimos interesses dos participantes reconhecidos como verdadeiros e a discussão pode desenvolver-se sem pressões externas. Portanto, a situação ideal da linguagem demanda uma forma democrática de discussão pública, admitindo o fluxo livre de idéias e dos argumentos, garantindo aos participantes se livrarem de qualquer ameaça de dominação, manipulação e controle.

Para Habermas, a estrutura da comunicação só está livre de limitações quando existe, para todos os participantes, uma distribuição simétrica de oportunidades de selecionar e empregar atos de fala, quando há igualdade efetiva de oportunidade para assumir o diálogo. “Todos os participantes devem ter a mesma possibilidade de iniciar e perpetuar um discurso, de propor, de questionar, de expor razões a favor ou contra qualquer juízo, explicações, interpretações e justificações” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 156).

Sendo assim, a teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas nos permite admitir uma teoria educacional que vá além da investigação positivista, a partir da compreensão da realidade por leis causais, com noções de objetividade e verdade. Além disso, pode nos proporcionar a auto-reflexão crítica coletiva que supere o intento de interpretar as causas de nossas questões e problemas, avançando para a busca de situações que as transformem. Portanto, contribui para que a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade.

Podemos ainda dizer que Habermas nos alerta ao postular um conhecimento mediatizado dialogicamente pelo interesse, que a educação não mais pode prosseguir no erro de preservar uma ordem social distorcida pelas ideologias dominantes, que encerram as experiências e as necessidades dos sujeitos. Nesse

contexto, como nos sugere Amaral (2001), buscamos a superação de uma visão reducionista da deficiência como lacuna do indivíduo e insistimos numa construção social entre o sujeito e o ambiente.

4.2 A TEORIA E A PRÁTICA EDUCACIONAL NA CIÊNCIA SOCIAL CRÍTICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO

Diante da discussão que Habermas nos traz acerca da relação entre conhecimento e interesse nas ciências empírico-analíticas (permeadas pelas noções positivistas e pelo conhecimento técnico) e nas ciências hermenêuticas (conhecimento prático), podemos pressupor como tais ciências concebem a relação entre teoria e prática. Conforme Carr e Kemmis (1988), pretendemos, com o auxílio dos autores e de Habermas, abrir caminho para uma discussão de uma teoria social crítica na investigação científica, como forma de articular uma perspectiva mais coerente sobre a natureza da investigação científica e sua relação com a prática educacional.

Cumpramos ressaltar, segundo Carvalho (1992), que a pesquisa crítico-dialética não exclui nem os procedimentos analítico-empíricos, nem os hermenêutico-históricos, mas os concebe como interpenetrados por uma dimensão maior: a abordagem crítico-dialética que transcende numa perspectiva de análise crítico-histórico-social dos valores subjacentes.

Nesse sentido, de acordo com Carr e Kemmis (1988), a realidade social não se configura somente pelas concepções e idéias, mas também por outras situações, como as forças históricas e as condições sociais e econômicas. Essas situações afetam e estruturam as idéias dos indivíduos, portanto não considerá-las “é um descuido” do enfoque interpretativo.

A noção de teoria pode empregar-se de diferentes maneiras quando nos reportamos à investigação e à prática educacional. No entanto, concordamos com Carr e Kemmis (1988) que tanto a teoria quanto a prática são atividades sociais concretas que se desenvolvem mediante aptidões e procedimentos concretos e à luz de crenças e valores concretos.

As crenças simétricas de que todo 'o teórico' não é prático e de que todo 'prático' não é teórico são, portanto, completamente errôneas [...]. As teorias não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica (CARR; KEMMIS, 1988, p. 126, tradução nossa).

É nesse sentido que não há por que persistir na dissociação entre pesquisador e professor, pois ambos deverão empregar uma reflexão teórica e prática. É preciso, assim, reconhecer, conforme nos diz Carr e Kemmis (1988), que a teoria educativa é prática, no sentido de que sua consideração educacional ser determinada pela maneira com que se relaciona com a prática. A teoria educacional não pode limitar-se a explicar a origem dos problemas da prática, como sustenta o enfoque prático, nem pode contentar-se em resolver os problemas a partir de que os professores adotem ou apliquem qualquer solução que ela elabore, conforme determina o enfoque positivista.

Quais seriam, então, as finalidades da teoria educativa? Segundo Carr e Kemmis (1988), a teoria educativa deve informar e guiar as práticas dos educadores indicando que ações devem empreender se querem superar seus problemas e eliminar suas dificuldades. Assim, a teoria educativa deve orientar-se sempre para a transformação das maneiras em que os professores vêem a si mesmos e vêem suas situações, de forma que lhes permita reconhecer e eliminar os fatores que frustram seus objetivos e intenções educativas. Deve, ainda, orientar a transformação das situações que impedem a consecução das metas educacionais que, por sua vez, perpetuam as distorções ideológicas e impedem o trabalho racional e crítico nas situações educativas.

Uma ciência social crítica aborda a *práxis crítica*, ou seja, incorpora uma forma de prática em que a conscientização dos atores acarretará uma *ação socioeducacional*

transformadora. Nesse sentido, requer uma integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, conscientização e luta política, empreendidos por grupos que tenham por objetivo sua própria emancipação. “[...] a relação entre a teoria e a prática não pode limitar-se meramente a prescrição de uma prática com base na teoria, em informar o juízo prático” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 157).

Em sua obra *Theory and Practice* (Teoria e Prática), Habermas explicita o processo social por meio do qual se inter-relacionam as idéias da teoria e as exigências da prática, distinguindo a forma como as funções mediadoras da relação entre elas se imbricam na ciência social crítica.

A mediação da teoria e práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, que sejam consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 1974, apud CARR; KEMMIS, 1988, p. 157, tradução nossa).

Conforme exposto, podemos afirmar que a ciência social crítica orienta uma prática conscientizadora e seus praticantes devem distinguir essas três funções na mediação entre teoria e prática. Quais sejam: primeiro, seus elementos teóricos – teoremas críticos – e a maneira na qual eles se desenvolvem e são postos à prova; segundo, seus processos para a organização da conscientização; e terceiro seus processos para organização e condução da ação. A ciência social crítica assume, pois, uma forma de auto-reflexão disciplinada. Aponta a conscientização e o aperfeiçoamento das condições sociais e materiais em que ocorrem tais práticas.

Na primeira função de *formação e generalização de teoremas críticos* capazes de suportar um discurso científico, tais teoremas são proposições sobre o caráter e a condução da vida social. Logo, o exame da veracidade dessas proposições só pode ser efetivado com liberdade de discurso.

A segunda função é a de *organização dos processos de conscientização* em que os teoremas críticos serão aplicados e postos à prova mediante a iniciação dos processos de reflexão, desenvolvida pelos grupos envolvidos na ação e na reflexão. Assim, essa função está vinculada aos processos de aprendizagem do grupo. É um processo sistemático de aprendizagem voltado para o desenvolvimento do conhecimento sobre as práticas e das condições em que elas ocorrem. É, pois, um processo democrático e dialógico, no qual todos os envolvidos podem participar igualmente na colocação de questões, contribuições e sugestões, tendo iguais oportunidades para elaborar e testar seu próprio enfoque na *discussão auto-reflexiva*. Assim, os grupos colaboram para alcançar um entendimento e superação daqueles que estão distorcidos.

A terceira função é a de *organização da ação*. Como nos diz Habermas (1974, apud CARR; KEMMIS, 1988), é a condução da luta política, que exige a seleção de estratégias adequadas para a resolução das questões e a condução da prática. Caracteriza-se pela atuação sobre a qual se refletirá de forma retrospectiva, sendo prospectivamente guiada pelos frutos da reflexão prévia. O critério pelo qual a organização da ação pode ser julgada é a prudência nas decisões, devendo estas serem tais que os envolvidos podem desenvolvê-las sem se expor a riscos desnecessários.

Em situação da prática cotidiana, os interesses individuais dos participantes podem chocar-se com os interesses do grupo, podendo, assim, gerar conflitos. Desse modo, é preciso considerar que, na prática cotidiana em situação real, qualquer decisão de atuar num sentido ou outro coloca em risco a integridade do grupo. A ação deve ser decidida cuidadosa e prudentemente, ou seja, os membros devem estar de acordo não só em submeterem-se às decisões democráticas do grupo, mas também em subscrevê-las por meio de seu livre compromisso. Isso só será possível, quando a organização da conscientização tiver sido realizada num processo aberto e racional. Outra condição indispensável é se a instância decisória, no caso da escola, a gestão, for caracterizada como colaborativa e democrática (CARR; KEMMIS, 1988).

Observamos que as três funções da ciência social crítica resultam de uma epistemologia que contempla o conhecimento como algo que se desenvolve em um processo de construção ativa, reconstruindo a teoria e a prática com as quais estão envolvidas. Implica uma teoria da comunicação simétrica (num processo de discussão racional que busca superar a coerção e o auto-engano) e que supõe uma teoria democrática da ação política fundada no livre compromisso com a ação social e o consenso sobre o qual são priorizadas as necessidades que devem ser satisfeitas. Em síntese, “[...] não é apenas uma teoria do conhecimento mas uma interação com a prática. Trata-se de um teoria da ação!” (BASTOS, 1995, p. 63).

Cumpramos destacar, mediante nosso estudo, que a ciência social crítica versa sobre a práxis social, que é uma forma de ciência social destinada a ser empreendida por grupos auto-reflexivos preocupados por organizar sua própria prática à luz da **auto-reflexão organizada**. Por esse princípio, perpassa nosso argumento de que grupos de estudo e reflexão na escola podem vir contemplar os pressupostos de uma ciência social crítica, levando os profissionais da educação a interpretarem as questões que estão distorcidas e a buscar soluções que possam transformá-las.

Nesse caminho, procuramos, a partir de uma ciência social crítica, uma teoria educacional que se afaste das pré-formulações técnicas e da interpretação que identifica as questões que estão distorcidas na ordem social. Empreendemos, na partilha com Carr e Kemmis, ancorada pela teoria de Habermas, uma formação do conhecimento profissional dos professores que enuncie a autonomia, a reflexão crítica, o diálogo e a conscientização social e política de sua atividade. Somente assim, pensamos ser possível (re)construir uma escola que acolha todos seus alunos e trabalhe a partir da diversidade e das diferenças presentes.

4.3 A PESQUISA EDUCACIONAL CRÍTICA COMO INVESTIGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

A ciência social crítica pode conduzir uma formação continuada de professores com vistas a alcançarmos uma prática educacional inclusiva? Como passar da teoria crítica à ação necessária para produzir a prática desejada? Mais do que legítimas,

pensamos que essas questões podem ser geradoras de uma formação e prática docente sustentada na pesquisa educacional que se proponha a viabilizar, na prática, uma maneira de passar da crítica teórica de Habermas à ação. Carr e Kemmis (1988) nos propõem a *pesquisa-ação crítica* como forma de investigação *para a educação e não sobre a educação*.

A ciência social crítica como pesquisa educativa parte dos problemas e das situações concretas da vida cotidiana, tendo como pressuposto superar e transformar as insatisfações sentidas. Visa a oferecer às pessoas um modo de atividade que permite intervir e mudar os processos sociais que as prejudicam. Uma teoria social crítica surge dos problemas da vida cotidiana e se constrói sempre a partir do objetivo de solucioná-los. É nesse sentido, que vislumbra o pensamento de Habermas de que o conhecimento está incondicionalmente relacionado com o interesse, ou a teoria com a prática.

Nesse contexto, fomenta nosso propósito de implementarmos uma formação continuada dos professores sustentada pela crítica social, na dialética entre teoria e prática. Assim, seria, então, possível pensarmos na construção de uma prática pedagógica inclusiva na escola regular. Compreendemos a exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais do contexto educativo como um problema vital e particular de atores sociais que são. Para isso, é fundamental transformar as práticas de ensino, os entendimentos e valores educativos, assim como as estruturas sociais e institucionais que definem o espaço de atuação, em nosso caso, a escola. Por isso, é preciso pensar na formação e no conhecimento dos profissionais da educação numa perspectiva da ciência social crítica.

Nesse sentido, a pesquisa educacional crítica tem como meta o autoconhecimento consciente e a ação política eficaz. Seu método é o diálogo, que tem como objetivo elevar a autoconsciência dos sujeitos como potencial coletivo, como agentes ativos na história (COMSTOCK, 1982, apud CARR; KEMMIS, 1988). Desse modo, a ciência educacional crítica não se difere muito do processo de conscientização descrito por Freire (apud CARR; KEMMIS, 1988, p. 169), no qual busca “[...] alcançar uma compreensão cada vez mais profunda tanto da realidade sócio-

histórica que configura suas vidas como de sua capacidade para transformar essa realidade”.

Qual seria, então, o papel do pesquisador na pesquisa educacional crítica? O pesquisador concebido pela ciência social crítica não impõe seu saber às ações que investiga. Os participantes devem ter autonomia para tomar decisões acerca das linhas de ação adequadas. Portanto, é fundamental que se supere a dicotomia entre pesquisadores e práticos.

[...] a tarefa investigadora, uma tarefa de transformar as situações educativas é um compromisso concreto com o aperfeiçoamento da educação. Para que a pesquisa alcance a transformação concreta das situações educacionais reais, precisa de um teoria de mudança que una os pesquisadores e praticantes numa tarefa comum, transcendendo a dualidade entre aqueles que investigam e aqueles que estão na prática (CARR; KEMMIS, 1988, p. 170, tradução nossa).

Sendo assim, a tarefa dos pesquisadores críticos requer ações-participantes que colaborem na organização de sua própria educação. Para isso, é preciso fazer com que eles tomem decisões sobre como vão transformar suas situações. Inclusive que explicitem como efetivarão a análise crítica permanente à luz das conseqüências de tais transformações, com o intuito de respaldar o compromisso do discurso científico, os processos de ilustração e ação prática.

Caberá, portanto, ao grupo de profissionais identificar as tensões e desafios à sua prática, analisar como as estruturas institucionais e sociais a ela estão implicadas, refletir criticamente dispositivos e ações necessárias para sua superação e transformação. Ao pesquisador crítico caberá colaborar com esse processo, alimentando e participando das ações do grupo. Assim, pensar a inclusão educacional requer esse movimento constante do grupo de profissionais pesquisadores em sintonia colaborativa com o pesquisador externo na formação docente e na ressignificação da prática educativa.

Isso implica que a fonte dos programas de educação e ação planejados para a elucidação de conhecimentos deve certamente ser os participantes mesmos, isto é, os pesquisadores ativo-críticos. Em termos práticos, impõem-se duas tarefas: em

primeiro lugar, que os “pesquisadores externos” que ajudam a estabelecer os processos de auto-reflexão nas escolas devem se tornar participantes nas escolas; em segundo, as comunidades escolares podem e devem tornar-se participantes, vendo a si mesmas como tais, num projeto social geral, pelo qual a educação e as instituições educativas podem ser transformadas criticamente na sociedade como um todo (CARR; KEMMIS, 1988).

As tarefas de uma ciência educativa crítica não podem dissociar-se das realidades práticas da educação nas escolas e nas classes concretas, como tampouco da realidade política de que as escolas mesmas são expressões históricas concretas da relação entre educação e sociedade (CARR; KEMMIS, 1988, p. 171, tradução nossa).

A tarefa de transformação educativa e social pode realizar-se mediante um trabalho colaborativo para a transformação da educação. A contribuição da pesquisa educativa à prática educativa deve ser a de evidenciar melhoras reais a essas práticas, promovendo entendimentos por seus praticantes e das situações concretas em que elas se produzem. Trata-se de admitir que o próprio educador tem necessidade de ser educado. É nesse ponto que se insere nosso foco de estudo, a formação continuada dos educadores.

Qual é, então, a relação entre os professores-pesquisadores ativo-críticos e o pesquisador crítico “externo”? Primeiramente, para a ciência social crítica, é preciso que os docentes tornem-se pesquisadores de suas próprias práticas, de seus entendimentos e de suas situações. Para os pesquisadores que permanecem “externos” aos contextos educativos que estudam, implica novas relações entre pesquisadores e praticantes: “[...] **relações colaborativas**, em que o ‘**observador**’ **se converta em ‘crítico amigo**’ que ajuda os atores para que atuem com mais sabedoria, prudência e sentido crítico no processo de transformação da educação” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 173, grifo e tradução nossos).

É nesse sentido que se insere nossa concepção de pesquisador colaborador, por isso nosso estudo configura-se numa **pesquisa-ação crítico-colaborativa**. Assim, o lugar dos “críticos amigos”, que chamaremos de colaboradores, e sua colaboração com os educadores e demais profissionais da educação está na ajuda que lhes

darão para conduzir uma pesquisa crítica, voltada para a transformação das práticas educativas, pois a tarefa primordial da pesquisa educativa deve ser a investigação participativa realizada por aqueles cujas práticas as constroem, em no nosso caso, a educação.

5 MARCO METODOLÓGICO: DELINEANDO NOSSO ESTUDO

5.1 NATUREZA E PERSPECTIVA DO ESTUDO

Delinear os caminhos epistemológicos e metodológicos deste estudo nos exige retomar os princípios teóricos em que nos respaldamos, a fim de buscar respostas às nossas questões de investigação. Fomentada por uma ciência social crítica, acreditamos, conforme enuncia Habermas, numa *teoria dos interesses constitutivos dos saberes*, a qual nos indica um conhecimento indissociável dos interesses práticos. Assim, precisamos de uma investigação educativa *em e para* a educação, conforme nos diz Carr e Kemmis (1988), a saber:

[...] seu método é o diálogo, e sua intenção é de elevar a autoconsciência dos sujeitos enquanto potencial coletivo como agentes ativos na história [...] permitindo intervir e transformar os processos educacionais e sociais (COMSTOCK, 1982, apud CARR; KEMMIS, 1988, p. 169, tradução nossa).

A partir de tais princípios, buscamos, diante da discussão do movimento inclusivo, contribuir para uma escola que acolha as necessidades e especificidades de seus alunos e trabalhe pedagogicamente a partir dessa diversidade. Nesse sentido, questionávamos se a transformação da prática educativa dos profissionais do ensino de uma escola poderia ocorrer a partir da pesquisa e da reflexão crítica da ação pedagógica pela via da formação continuada em processo.

Em consonância com nossos propósitos, interessava-nos vislumbrar a possibilidade da articulação entre o saber teórico científico com o fazer da prática educativa, de forma a contribuir para a construção de uma prática que atenda à diversidade do

cotidiano escolar. Almejávamos uma formação continuada dos educadores numa perspectiva do professor-pesquisador e da reflexão colaborativa, que pudesse ocorrer no *locus* da prática educativa. Acreditávamos ser possível o aprimoramento profissional do professor por meio do ensino e da pesquisa na reflexão do vivido, com base na colaboração entre pesquisador “externo” e professor-pesquisador.

A partir dessas questões, delineava-se uma outra, na busca de princípios teórico-metodológicos que nos ajudassem a sinalizar respostas para nosso estudo. Assim, perguntávamos se *pesquisa-ação crítico colaborativa* poderia contribuir para a consolidação do movimento inclusivo, pensando o ato educativo e as ações na escola como fundamentais na transformação social e política.

Desse modo, em nosso estudo de natureza qualitativa, buscamos em Carr e Kemmis (1988) inspiração para nosso intento, a partir da pesquisa-ação crítica inspirada na teoria crítica, principalmente no pensamento de Habermas. Entendemos a pesquisa-ação como uma forma de indagação auto-reflexiva, que empreendem os participantes em situações sociais, com o objetivo de “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174, tradução nossa).

A pesquisa-ação crítica, de acordo com Carr e Kemmis (1988), compreende a condição de que a temática de investigação consista num tema da prática social. Em nosso caso, a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Além disso, constitui-se como forma de aperfeiçoamento que, em nosso estudo, assume o caráter da formação continuada dos professores na própria escola.

Cumpramos ressaltar alguns pressupostos da pesquisa-ação social crítica que guiaram nosso caminho teórico-metodológico de pesquisa. A pesquisa-ação crítica é um processo de reflexão que exige que a participação do pesquisador na ação social que se investiga e, ainda, que os participantes se convertam em investigadores (CARR; KEMMIS, 1988). Deve ocorrer na espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas essas atividades inter-relacionadas sistemática e autocriticamente, e implica a participação de todos envolvidos em cada

um dos momentos da atividade, ampliando-se gradualmente a participação no projeto de forma a incluir todos os implicados na prática por meio da colaboração. Assim, em cada uma das condições, os participantes devem intervir colaborativamente para a reflexão e a auto-reflexão, conforme nos diz Habermas (CARR; KEMMIS, 1988).

Diante de tais pressupostos, os quais os praticantes devem assumir de forma autônoma a investigação de suas práticas, perguntávamos qual o papel do pesquisador “externo”, ou seja, nosso papel naquela escola. Carr e Kemmis (1988) nos dizem que o papel de facilitador do grupo pode ser exercido por qualquer um de seus membros. No entanto, dentro de um determinado contexto social e histórico, ressaltam que “[...] os agentes externos podem legitimamente assumir um **papel de facilitador** no estabelecimento de comunidades auto-reflexivas de investigadores ativos” (p. 215, grifo e tradução nossa), o que, por sua vez, pressupõe ao pesquisador externo a necessidade de estabelecer uma nova/outra concepção de sua implicação no processo de pesquisa e o estabelecimento de vínculos cooperativos com os praticantes. Aos praticantes, pesquisadores ativos, exige-se envolvimento e engajamento e a mudança de visão diante do pesquisador externo, passando a concebê-lo como aquele que contribuirá e colaborará, mas não aquele que irá impor saberes e decisões.

Portanto, a pesquisa-ação crítica pressupõe um interesse colaborativo entre todos os participantes do processo de pesquisa. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 210, tradução nossa), “[...] a finalidade da pesquisa-ação é a de atrair todos participantes numa comunidade orientada ao entendimento e consenso mútuo, [...] e tenha uma ação comum que satisfaça a todos”. Todavia, destacam os autores que sabemos que os conflitos entre valores pessoais, educativos, sociais e culturais são reais na convivência em grupo. Assim, é fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhora das práticas educativas, o que implicará o desenvolvimento profissional de cada membro do grupo, bem como das práticas sociais e políticas em que tal instituição está inserida.

Nesse contexto, a auto-reflexão crítica deve ser concebida em seus princípios colaborativos. O que, no entanto, não suprime a necessidade da reflexão pessoal de

cada profissional. Pensamos, assim, numa escola que apóia a todos seus profissionais, de modo a consolidar-se pelo diálogo e pela busca coletiva. “A natureza colaborativa da pesquisa-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existentes que impedem a mudança: organiza os praticantes em grupos colaborativos com o objetivo de sua própria conscientização [...]” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 211, tradução nossa). Com base nesse pressuposto, buscamos, a partir da construção de *grupos de estudo e reflexão*, colaborar com o processo de transformação das práticas educativas de forma a atender à diversidade dos alunos na escola.

Buscamos, então, implementar um projeto de investigação/formação, que se ancore na parceria entre a escola e a universidade. Conforme sugerido por Andrade et al. (2000, p. 2), é preciso considerar alguns princípios orientadores à formação de professores: “[...] a valorização do saber possuído pelo sujeito; a ênfase na multiplicidade de fontes de acesso ao conhecimento; a importância das trocas entre os sujeitos envolvidos no âmbito do trabalho educativo”.

Assim, ao optarmos pela da pesquisa-ação crítico-colaborativa com ênfase no processo de investigação/formação, acreditamos, tal como Nóvoa (2000), poder facilitar o processo de transformação docente, tendo como cerne a mudança da prática dos professores, seus contextos institucionais e sociais. Vislumbramos, desse modo, uma prática que, a partir da auto-reflexão crítica, contemple a dimensão ideológica, política e social do educador como sujeito que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social (McLAREN, 2000).

5.2 A ESCOLA E OS PROFISSIONAIS

Desenvolvemos nosso estudo na Escola “Movimento” pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória, especificadamente nas séries iniciais do ensino fundamental do turno vespertino. A delimitação de nosso campo de investigação iniciou-se em março de 2003, durante nossa participação na pesquisa “Construindo uma prática pedagógica diferenciada pela via da formação continuada” (JESUS,

2004)⁵ realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), na linha de educação especial. Essa pesquisa buscou, a partir do diálogo e da cooperação entre pesquisadores da academia e profissionais da escola, explicitar o saber e o fazer do trabalho pedagógico na escola inclusiva.

Durante a primeira fase da pesquisa, estabelecemos, com os profissionais das escolas municipais de Vitória, discussões (formais e informais) que nos subsidiaram na escolha de uma das escolas na qual pretendíamos realizar nossa investigação.

Alguns princípios nortearam nossa definição pelo campo de investigação, como: a localização da escola (município de Vitória); a necessidade de iniciativas que contemplem o trabalho coletivo e a formação de professores nessa unidade; a disponibilidade e aceitação do grupo de profissionais; a demanda de alunos com necessidades educativas especiais, dentre outras.

Além disso, um outro fator foi-nos extremamente relevante em nosso direcionamento para a unidade escolar em que definimos realizar nossa pesquisa. Em 1999, durante o estágio de conclusão do curso de Pedagogia/Ufes, realizamos uma pesquisa nessa Escola, ano em que a unidade foi municipalizada e começou a implementar o projeto de Unidades Pólo. Após três anos de nosso primeiro contato com essa escola, a experiência instigava-nos a voltar, conhecer as mudanças ocorridas e intentar contribuir para novas/outras mudanças necessárias ao processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educativas especiais. Queríamos, assim, colaborar para a construção de uma outra prática discursiva sobre a diferença e a inclusão, buscando, por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa, construir, em conjunto com os profissionais da escola, uma prática reflexiva, crítica, autoformadora e coletiva.

Estiveram envolvidos no estudo quatorze profissionais: oito professores e a pedagoga de 1ª a 4ª séries; o professor de Artes; a coordenadora, duas professoras do laboratório pedagógico e a diretora da escola. Cumpre destacar que tal envolvimento se deu de maneira diversa, como diverso é o processo individual e

⁵ Estudo realizado com apoio financeiro do FACITEC/PMV e do CNPq.

coletivo do contexto e da investigação educativa. Assim, embora procurássemos articular coerentemente nossos pressupostos teórico-metodológicos, tentando, como nos indica Carr e Kemmis (1988), envolver gradativamente os participantes no processo de pesquisa de modo a se constituírem em investigadores de suas próprias práticas, alguns profissionais estiveram implicados de forma mais direta no processo que outros. Destacamos, portanto, o trabalho colaborativo com quatro professoras das séries iniciais que compunham o *Grupo de Estudo e Reflexão Noturno sobre Formação e Prática Docente*. Duas delas realizavam, em parceria conosco, pesquisa-ação nos seus cotidianos.

Paulatinamente, ao mesmo tempo em que buscávamos envolver os participantes no processo de pesquisa, éramos envolvida pelo contexto da escola. Alguns profissionais, antes distantes, começaram a se aproximar, interessar-se pelo processo de pesquisa. Isso se associava a uma das grandes inquietações de suas práticas, ou seja, a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Portanto, outros profissionais da escola, de forma indireta, participaram do estudo.

5.3. O CAMINHO PERCORRIDO E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Visto que este estudo visa a contribuir para a consolidação da proposta inclusiva na educação de alunos com necessidades educativas especiais, na escola de ensino fundamental, propusemo-nos a auto-reflexão crítico-coletiva a partir da formação continuada de professores. Buscamos guiar-nos em alguns caminhos durante o processo de pesquisa que, no entanto, por tratar-se de uma perspectiva teórico-metodológica que está em constante processo de modificação, foram sendo revistos e redefinidos ao longo da pesquisa.

Para fins didáticos, relataremos o estudo em tela em dois momentos: a vivência *no* contexto educativo e a *colaboração com* os profissionais do contexto educativo. Tais momentos não se constituíram de forma linear, pois se interpenetraram ao longo do processo de pesquisa.

5.3.1 A vivência *no* contexto educativo: observação e acompanhamento do cotidiano escolar

No período de maio (2^a quinzena) a julho (1^a quinzena) de 2003, estivemos realizando nossas primeiras interações com os profissionais da Escola Movimento, a partir da apresentação da proposta de pesquisa. Buscamos observar e acompanhar o cotidiano escolar, visando a conhecer e compreender a cultura da escola, sua organização e as relações estabelecidas no contexto. Além disso, desejávamos junto com os profissionais, conhecer as demandas da prática educativa.

Nesse momento, buscamos caracterizar a unidade escolar, verificando sua estrutura física, organizacional e pedagógica. Focalizamos as observações nas atividades do contexto escolar, nas rotinas da escola, nos planejamentos dos professores, na dinâmica das salas de aula e na articulação dos profissionais do laboratório pedagógico com os outros profissionais do contexto educativo. Queríamos conhecer o *movimento* dessa escola.

Para isso, utilizamos diferentes estratégias de coleta dos dados: observações participantes, registro em diário de campo, reuniões com os profissionais, análises de documentos e conversas informais.

Além disso, realizamos entrevistas semi-estruturadas com quinze profissionais da escola (professores, pedagoga, coordenadora e professoras do laboratório pedagógico, coordenadora de disciplina e diretora). Grande parte das entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Duas delas, atendendo à solicitação dos entrevistados, foram somente escritas. Com tal instrumento de coleta de dados, buscamos conhecer e compreender as concepções e posturas que embasavam as práticas dos profissionais na escola, ressaltando: a lógica do processo de educação inclusiva bem como a proposta do município de Vitória; a formação continuada dos profissionais da educação diante da diversidade dos alunos, a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais; o conhecimento profissional dos professores diante da reflexão, da pesquisa e da relação entre teoria e prática, e, ainda, as interações entre as diferentes funções na escola, com ênfase no trabalho coletivo e no apoio mútuo.

A reflexão e a análise dos dados desse momento de pesquisa nos permitiram um olhar e uma compreensão mais clara das reais necessidades daquela escola, das demandas daquele contexto, naquele momento histórico e social vivido pelos profissionais e alunos na Escola Movimento.

5.3.2 A colaboração com os profissionais no contexto educativo

Esse momento do estudo foi delineado pelo anterior, no qual buscamos contextualizar nossa análise acerca da organização do trabalho educativo, das relações entre os profissionais, e deles com os alunos e também da articulação do trabalho coletivo e das concepções de conhecimento profissional dos professores que sustentam as práticas na Escola “Movimento”.

Sendo assim, procuramos colaborar com os profissionais da escola no processo de formação continuada, na busca pela ressignificação das práticas educativas, visando à inclusão de todos os alunos, dentre eles, os alunos com necessidades educativas especiais. No período de julho a dezembro de 2003, nossa colaboração deu-se de quatro formas interligadas e concomitantes, no turno vespertino da Escola “Movimento”:

- a) como articuladora/facilitadora do grupo de estudo e reflexão “Movimento”, com os profissionais de 1ª a 4ª séries;
- b) como participante e membro do grupo de estudo e reflexão “Noturno” com quatro professoras e a pedagoga de 1ª a 4ª série;
- c) como parceira na construção colaborativa de um estudo de caso com a professora Sulamar; e
- d) como colaboradora e parceira na intervenção na 3ª série com a professora Cristina.

- **Os grupos de estudo e reflexão: por uma auto-reflexão crítica e coletiva**

A partir da concepção de Carr e Kemmis (1988), procuramos promover a auto-reflexão crítica e coletiva entre os profissionais da escola. Ou seja,

[...] criar comunidades críticas de professores que, através de uma investigação participativa concebida como análise crítica, se encaminhasse a transformação das práticas educativas, dos valores educativos e, em última instância, das estruturas sociais e institucionais (BENEDITO, 1988, p. 14, tradução nossa).

A proposta, acolhida pelos profissionais, configurou-se no *Grupo de Estudo e Reflexão Movimento*, no qual participavam oito professoras e a pedagoga de 1ª a 4ª séries, a coordenadora, duas professoras do laboratório pedagógico e a diretora. Tivemos um total de quinze encontros que aconteceram no turno vespertino na escola, no período de junho a dezembro de 2003. Cada encontro teve, em média, trinta minutos de duração.

O movimento do grupo foi marcado por um processo de autoconscientização dos problemas existentes na prática educativa, na análise desses problemas e dos possíveis dispositivos, bem como na proposta de alternativas e ações que buscassem superá-los e/ou transformá-los. Além disso, o processo desencadeou a declaração de conflitos existentes, que diziam respeito às concepções e posturas de cada profissional individualmente e como grupo, acerca da educação, da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, do desenvolvimento profissional do professor e de formação continuada na escola.

A partir de tal movimento do grupo, duas professoras nos propuseram a construção de um outro grupo de estudos, que suprisse, sobretudo, a carência de tempo dedicado no grupo que vínhamos participando. Nascia, assim, o *Grupo de Estudo e Reflexão Noturno sobre Formação e Prática Docente*. O grupo contava com cinco membros: quatro professoras, a pedagoga e a pesquisadora “externa”. Uma das professoras e a pedagoga participaram de forma assistemática. Tivemos sete encontros quinzenais no período de setembro a dezembro de 2003. Cada encontro teve, em média, duas horas de duração.

Em ambos os grupos, o foco das discussões esteve em torno de questões que emergiam da prática educativa, tais como: a organização escolar e o trabalho

coletivo, a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores e práticas possíveis voltadas para inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Portanto, os objetivos/temas dos encontros foram delineados ao longo do processo de pesquisa, a partir das demandas de conhecimento do grupo, de suas necessidades mais imediatas e das lacunas apontadas pela literatura científica no cenário educacional.

Nosso princípio, de acordo com a ciência social crítica, era promover, de forma colaborativa, a articulação dialógica e indissociável entre teoria e prática, tendo por pressuposto que “[...] se todas as teorias são produto de alguma atividade prática, por sua vez, toda atividade prática recebe orientação de alguma teoria” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 125, tradução nossa). Assim, utilizamos textos científicos que fomentassem teoricamente as discussões e reflexões (orais e escritas) sobre a prática educativa; considerando, todavia, sobremaneira, a própria produção prática dos participantes, suas experiências e seus saberes.

A dinâmica dos encontros compuseram um quadro variado de estratégias: reflexões orais e escritas sobre o conhecimento científico e a prática educativa, relatos de experiência, sínteses de alguns dos textos lidos, vídeos, dentre outros. Todo o material por nós produzido acerca dos grupos, categorizações, sínteses dos encontros e outras sistematizações era compartilhado, discutido e analisado com os profissionais.

Sendo assim, constituíram-se em instrumentos de coleta de dados desse momento: as reflexões sistematizadas, o registro em diário de campo e os relatórios dos encontros. Cumpre destacar que, no Grupo Noturno, os encontros eram gravados em áudio e posteriormente transcritos por recomendação dos membros para que tivéssemos uma visão detalhada das discussões e reflexões realizadas.

Dessa forma, almejamos, com os grupos de estudo e reflexão, configurar espaços de formação continuada na escola, onde os profissionais pudessem refletir de forma crítica e coletiva sobre suas próprias práticas e, em consequência, pudessem produzir novos conhecimentos a partir da relação teoria-prática.

▪ **A colaboração e a parceria entre professoras-pesquisadoras e pesquisadora acadêmica: em busca do aprimoramento profissional e da prática docente**

Durante as observações iniciais na Escola Movimento, estivemos presente em alguns planejamentos entre professores e pedagoga e também em alguns momentos em sala de aula observando/participando com algumas professoras. Nesse momento, tínhamos o interesse de conhecer as demandas específicas das professoras diante da heterogeneidade dos alunos, principalmente as questões relativas à prática com alunos com necessidades educativas especiais. Interessávamos em colaborar com as professoras no processo de aperfeiçoamento profissional, bem como em suas práticas pedagógicas.

Sabíamos que esse processo envolveria implicações mútuas, em âmbito psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural de nossas profissões, como nos afirma Barbier (1985). Desse modo, algumas professoras se aproximaram de forma mais direta da pesquisadora, propondo parcerias. Assim, duas propostas de trabalho colaborativo entre professoras-pesquisadoras e pesquisadora “externa”, foram delineadas ao longo do processo de pesquisa: um projeto em multiníveis para a 3ª série, um projeto educativo com a professora Cristina e a construção do estudo de caso com a professora Sulamar.

A dinâmica de trabalho com a professora Cristina compreendeu a parceria que se deu nos planejamentos, intervenções, reflexões e estudos. Nos momentos de planejamento, estudávamos as demandas de sala de aula e refletíamos sobre elas, fomentando as discussões a partir da literatura sobre práticas inclusivas. Após as intervenções, refletíamos sobre as ações, de forma a analisar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como nosso próprio processo de aprendizado. Em algumas intervenções, estivemos presente em sala de aula com a professora, em alguns momentos como professora-coordenadora, em outros como professora de apoio. Havia, entre professora e pesquisadora cumplicidade e respeito que nos permitia alterar de papéis em sala de aula, de forma que os alunos nos acolhiam como “professora da classe”. Todavia, diante de nosso papel naquela escola,

procuramos não perder de vista que éramos alguém externo ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, buscamos de forma gradativa e consciente nos afastar das intervenções em sala de aula, possibilitando à professora Cristina autonomia em seu fazer; embora continuássemos participando e atuando com a professora nos planejamentos. Assim, procuramos exercitar de forma cooperativa e crítica o movimento de *espiral auto-reflexiva*, que nos propõe Carr e Kemmis (1988), a partir do planejamento, da ação, da observação e da reflexão.

A elaboração do estudo de caso sobre Mariana (aluna com grave perda auditiva) partiu de uma demanda profissional da prática da professora Sulamar. Assim, o que inicialmente consistia em estudos acerca da surdez e suas implicações na prática educativa, aos poucos foi se configurando em uma pesquisa-ação da própria prática da professora numa perspectiva de estudo de caso. Estivemos com a professora nos momentos de planejamento e em outras reuniões, dentro e fora da escola dedicadas ao trabalho deste caso. Cumpre destacar que, desde a problematização do estudo, dos objetivos traçados, ao aprofundamento teórico, ao diálogo com a prática, às reflexões e análises dos dados, à redação final do estudo, a professora-pesquisadora participou ativamente e colaborativamente conosco. Nesse sentido, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados para o estudo de caso foram: o registro da professora-pesquisadora em diário reflexivo, o registro em diário de campo da pesquisadora colaboradora, entrevista semi-estruturada com a mãe de Mariana, relatórios de duas reuniões realizadas com profissionais do laboratório pedagógico, atividades realizadas pela aluna e vídeo de alguns momentos vividos em sala de aula.

Em síntese, estivemos na Escola Movimento no período de maio (2ª quinzena) a dezembro de 2003, em média por quinze horas semanais.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Tendo por base que as pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos, procuramos, conforme nos indica Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a partir de um processo contínuo,

identificar dimensões, categorias, tendências, relações, desvendando-lhes o significado.

Assim, procuramos, desde o início do processo de coleta de dados, identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que nos levava à busca de novos dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998), isso em consonância com o processo de espiral reflexiva proposto pela pesquisa-ação crítica.

Nesse sentido, a análise dos dados do estudo em tela baseou-se, de forma geral, na análise de conteúdo (BARDIN, 1994), buscando construir categorias de análise que melhor retratassem a realidade vivenciada durante a pesquisa. Assim, os dados foram organizados a partir das unidades de análise que melhor nos falassem de cada conjunto de dados. Posteriormente, sistematizamos os dados em categorias de análise, tendo um olhar atento às minúcias do processo vivido. Ao final, procuramos analisar os dados à luz do referencial teórico.

Ressaltamos que a análise dos dados relativos ao estudo de caso que realizamos com a professora Sulamar, ou seja, organização, sistematização, categorização e análise ocorreu colaborativamente com a professora.

Buscamos, em síntese, captar o movimento ocorrido durante o processo de pesquisa, no sentido de vislumbrar as questões e as possibilidades da formação continuada dos professores, a partir da perspectiva da *pesquisa-ação crítico-colaborativa*, e também observar como pode contribuir na ressignificação das práticas educativas a fim de atendermos educacionalmente todos alunos na escola, dentre eles, aqueles com necessidades educativas especiais. “Perseguimos entender como o conhecimento discutido chega a fazer parte da prática educativa daqueles envolvidos no estudo” (SPINK, 1999, apud JESUS, 2002, p. 27).

6 O CONTEXTO VIVENCIADO: A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA MOVIMENTO

*Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.
Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 2003).*

Buscaremos, neste capítulo, contextualizar o *movimento* na escola em que realizamos nosso estudo. Movimento caracterizado por desafios e possibilidades; movimento processual e lento marcado por pelo ir e vir entre inquietudes e superações, portanto nos referirmos a essa escola como Escola “Movimento”.

Para situar o leitor, buscaremos contextualizar alguns aspectos relevantes para este estudo que caracterizam o Sistema de Educação do Município de Vitória, no que se referem às diretrizes para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

A Secretaria Municipal de Educação, visando a atender aos dispositivos legais relacionadas com o atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais, inicia, em 1989, um trabalho mais sistematizado para essa população em sua rede de ensino. Desde essa época, o projeto passou por algumas reformulações, visando a atender à demanda e acompanhar as discussões em torno das propostas que se constituíam em âmbito nacional e internacional.

No ano de 1999, foi implantado o Projeto de Unidade Pólo (UP), tendo como objetivo “[...] ressignificar o processo de Ensino Inclusivo de Vitória [...]”.⁶ De acordo com informe da Secretaria Municipal de Educação (2001, apud JESUS, 2002, p. 39), a Unidade Pólo consiste em

[...] uma escola comum, escolhida entre outras escolas localizadas nas regiões administrativas do município, que tem como objetivo oferecer serviços de apoio especializados aos alunos deficientes da região independente de sua frequência regular em qualquer uma de suas Unidades de Ensino da Rede Municipal. Ou seja, o aluno frequenta uma sala de aula regular numa determinada escola, que denominaremos escola de origem do aluno, e se descola até a Unidade Pólo mais próxima para receber os serviços de apoio disponíveis naquela unidade.

Na data da implementação do projeto, o município possuía 519 alunos com necessidades educativas especiais matriculados nas unidades de ensino municipal e sete escolas pólo. Em 2001, de acordo com informe da Divisão de Educação Especial (JESUS, 2002), o número de unidades pólo aumentou para nove, devido à demanda em algumas regiões do município.

Assim, desde a implementação do projeto de Unidade Pólo em 1999, observamos que o número de alunos atendidos vem aumentando paulatinamente. Conforme o Plano de Ação de 2003 (Censo Oficial/2002), o quantitativo de alunos com necessidades educativas atendidos, em 2002, pelo Sistema de Educação do município, foi 837 (117 na educação infantil e 720 no ensino fundamental) dos 49.995 alunos (16.025 na educação infantil e 33.970 no ensino fundamental), configurando o quadro a seguir:

| Necessidades educativas especiais | Nº de alunos |
|--|---------------------|
| Sem diagnóstico específico | 149 |
| Condutas típicas | 109 |
| Indicativos de altas habilidades | 28 |
| Deficiências múltiplas | 55 |
| Deficiência mental | 301 |

⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Departamento Técnico-Pedagógico, Divisão de Educação Especial. **Projeto de implantação de unidades pólos**, 1999.

| | |
|-----------------------------|----|
| Deficiência física | 38 |
| Deficiência auditiva/surdez | 94 |
| Deficiência visual | 63 |

QUADRO 2 - ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA

Fonte: Censo Oficial 2002, apud Plano de Ação 2003, Divisão de Educação Especial/SEME

A partir de 2002, a Secretaria Municipal de Educação redimensionou suas ações quanto ao atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, substituindo o modelo de Unidades Pólo pelos “laboratórios pedagógicos”. Seguindo os mesmos critérios do modelo anterior, os laboratórios pedagógicos estão distribuídos por regiões administrativas do município. Em 2003, os doze laboratórios atendiam, em média, a sete unidades de ensino próximas.

De acordo com o Plano de Ação 2003 da Secretaria Municipal de Educação – Divisão de Educação Especial – os laboratórios pedagógicos configuram-se em:

[...] espaços próprios e equipados de acordo com as necessidades dos alunos. Os serviços são prestados por um coordenador e professores especializados nas áreas de DM, DA, DV e altas habilidades para atender aos alunos que apresentam NEE's de forma individual ou em pequenos grupos (PLANO DE AÇÃO, 2003, p. 6).

Além disso, de acordo com o Plano de Ação 2003, constituem-se em serviços de apoio: uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e pedagogos que visitam quinzenalmente as escolas onde estão os laboratórios, para fazer avaliações de alunos e orientar os profissionais envolvidos com o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais; professores itinerantes que fazem visitas periódicas às Unidades de Ensino; Projeto Integrartes que oferece aos alunos de baixa renda que apresentam necessidades educativas especiais atividades artísticas e socioculturais; serviço conveniado com APAE/Vitória que presta atendimentos aos alunos com necessidades educativas especiais nas áreas de diagnóstico, neurologia, psiquiatria, psicologia, fisioterapia, dentre outros; e ainda serviços médicos e terapêuticos em parcerias com outras instituições, como a Secretaria Municipal de Saúde, hospitais, universidades.

Observamos que a Secretaria Municipal de Educação, a partir da Divisão de Educação Especial, vem aumentando progressivamente os serviços de apoio prestados a essa população, principalmente por meio de parcerias com outras instituições. Percebemos, também, uma organização mais sistemática de funções e atribuições dos profissionais envolvidos nesses serviços, desde os técnicos da Divisão de Educação Especial/SEME até os profissionais ligados aos laboratórios pedagógicos (coordenadores e professores especialistas).

Entretanto, as orientações do Plano de Ação/2003 focalizam-se nas diretrizes dos serviços da educação especial e poucas referências são feitas a estratégias e projetos voltados para o trabalho conjunto com as unidades de ensino numa perspectiva da educação inclusiva. Partilhamos do pensamento de Mendes (2002, p. 71), de que “[...] ao mesmo tempo em que se deve salvaguardar os serviços existentes, é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de educação inclusiva que seja *racional, responsável e responsiva* em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula”.

Nesse contexto, observamos que as políticas públicas municipais vêm tentando garantir que as linhas norteadoras nacionais sejam implementadas na educação, de forma a promover atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais. A Divisão de Educação Especial/SEME vem ampliando progressivamente o *continuum* de serviços oferecidos no sistema municipal de educação. No entanto, fazem-se necessárias diretrizes políticas que busquem garantir ações contextualizadas à proposta da educação inclusiva, no sentido de articular os serviços de apoio com a prática educativa.

Concordamos com Prieto (2003), quando afirma que a proposta de atender os alunos com necessidades educativas especiais, implica atentar para mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação.

A escola e seus professores, particularmente, não podem ser tomados como únicos responsáveis pela garantia da aprendizagem de todos os alunos, mas sim como parte integrante da implementação de políticas de educação, que devem ser

explicitadas em programas de governo e ordenadas em metas e objetivos nos planos de educação [...] (MITTLER, 2003, apud PRIETO, 2003, p. 15).

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO: CONHECENDO A ESCOLA “MOVIMENTO”

A escola está localizada em um bairro antigo da região central de Vitória. Sua população é composta, na maioria, por famílias tradicionais, que moram há várias décadas nos bairros da região. De forma geral, as famílias de classe média baixa procuram as escolas particulares do bairro e para a escola pública vão as crianças e jovens de famílias pobres.

Muitas das crianças matriculadas nessa escola passam por privações básicas de condições de moradia, alimentação, vestimentas e saúde. No entanto, observamos que a maioria das crianças possui condições mais estáveis.

A composição das famílias de muitos alunos é complexa. Alguns moram com parentes próximos que não pai/mãe. Há crianças e jovens que pertencem ao Lar da Menina I e II.

A Prefeitura Municipal, nos últimos anos, passou a investir na revitalização de algumas áreas do bairro e na moradia da população por meio do Projeto Terra. Todavia, os alunos nos diziam que o processo de realocação das famílias em novas casas era longo. Havia famílias que estavam morando em barracões já há um ano.

No início do ano letivo de 2003, a escola contava com cerca de 700 alunos distribuídos em doze turmas no turno matutino e onze turmas no turno vespertino, tendo uma média de trinta alunos por turma.

A escola passou por uma longa reforma que trouxe diversos incômodos e transtornos para o cotidiano pedagógico e para a saúde dos profissionais e dos alunos. A poeira e o barulho dificultavam o trabalho na escola. Algumas salas ficavam em locais improvisados, sem espaço. Em setembro de 2003, a escola foi inaugurada e todos se sentiram recompensados ao receberem uma nova escola. As instalações eram de excelente padrão de qualidade, adequadas em termos de tamanho e luminosidade. Apenas algumas salas tinham problemas com o reflexo do sol por falta de cortinas ou *insul-film*.

Assim, a escola passou a contar com doze salas de aula, duas salas de laboratório pedagógico, uma sala reservada ao projeto de arte, dança e linguagem “Artelim”, uma sala que futuramente seria de informática, uma biblioteca, um auditório, uma sala de pedagogos, uma sala de coordenação, uma sala com banheiros para professores, uma sala da direção, uma secretaria, um refeitório, duas baterias de banheiros para os alunos, um pátio coberto e um pátio externo. Havia ainda um espaço para estacionamento.

A escola possuía, no turno vespertino, duas pedagogas, uma atuava de 1ª a 4ª séries e outra de 5ª a 8ª séries, duas coordenadoras e a diretora. Havia sete turmas de 1ª a 4ª séries, sendo uma de 1ª série, duas de 2ª, duas de 3ª e duas de 4ª séries. Nessas turmas, atuavam sete professoras do núcleo comum, dois professores de educação física e um professor de artes. No laboratório pedagógico, a escola contava com três professoras no turno vespertino: uma professora que atuava nas áreas de deficiência mental e condutas típicas, uma professora na área de deficiência auditiva e uma professora para os alunos com deficiência visual. As duas últimas atuavam em dias alternados naquela escola e em outras, e ainda, havia a coordenadora de laboratório pedagógico.

Desse modo, foi nesse contexto municipal e institucional que delineamos nosso estudo.

6.2 A DINÂMICA DO CONTEXTO EDUCATIVO NA ESCOLA “MOVIMENTO”: TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COLETIVO

*“O passado é lição para se meditar,
não para reproduzir.”
(Mário de Andrade)*

Essa possibilidade de meditar e dialogar com o passado nos motivou a reencontrar a Escola Movimento, seu fazer educativo, seus profissionais, seus alunos; um reencontro com novas e antigas pessoas, com novas paredes e cores. Em 1999, estivemos na escola procurando conhecer um pouco de seu cotidiano e, principalmente, como caminhava o processo de inclusão na escola logo após a sua municipalização.

Naquele momento, com a recém implementação do Projeto de Unidade Pólo, a escola passava por tensões organizacionais e administrativas que muito influenciavam e prejudicavam o caminhar da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. A pesquisa que realizamos (GONÇALVES et al., 1999) evidenciou que os profissionais consideravam que a estrutura organizacional e a administrativa eram indicadores fundamentais para a concretização da educação inclusiva. Contudo, os mesmo profissionais apontavam que essa estrutura era um dos aspectos mais ausentes na prática educativa. Dessa forma, observamos que as questões ressaltadas pelos professores como fundamentais à inclusão na escola eram também as mais deficientes na prática educativa vivenciada naquele momento. Segundo os professores, essa desestrutura organizacional ocasionava “[...] a

formação de ‘ilhas’ de pensamento e atitudes, minimizando o diálogo e o coletivo” (GONÇALVES et al., 1999, p. 38).

Desse modo, ao retornarmos à escola para realizarmos o estudo que ora relatamos, encontramos uma outra escola. Alguns dos obstáculos vivenciados anteriormente caminhavam para a superação, como a estrutura administrativa, a conscientização e comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos e um maior acolhimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Outros, ainda, principalmente o trabalho coletivo, apesar de vivenciarmos indícios de um pensar e agir coletivamente, exigiam maiores esforços dos profissionais para serem consolidados.

Assim, nesse momento, buscamos contextualizar o cotidiano das atividades e do processo educativo no turno vespertino, em especial as séries iniciais do ensino fundamental, foco de nosso estudo na escola. Interessava-nos compreender a cultura da escola, suas relações, a dinâmica dos alunos, dos profissionais nas atividades extraclasse, suas demandas. De forma geral, queríamos compreender como o cotidiano influenciava no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Observamos que ainda havia na escola uma grande dificuldade em efetivar a comunicação e o diálogo entre todos em favor de objetivos e ações partilhadas. Ao longo de nosso estudo, foi-nos possível vivenciar com os professores momentos em que atividades eram realizadas sem que eles fossem avisados. Um desses momentos ocorreu durante uma apresentação de dança do Projeto Artelim, conforme as falas⁷ das professoras a seguir:

Esse projeto precisava andar mais junto com a sala de aula
(CRISTINA).

Nem sabia que iria ter essa apresentação hoje (RUTH).

⁷ Algumas falas foram ressaltadas do texto para melhor ênfase.

Essa segmentação na comunicação entre os profissionais os fazia considerar, unanimemente, que na escola não havia um trabalho em equipe entre as diferentes funções. As falas de alguns professores a seguir nos dizem disso:

O trabalho coletivo? Na escola? Não há, não temos isso. Não vejo uma equipe que trabalha junto.

Seria importante ter um trabalho coletivo. Sinto falta disso, sabe, de pensarmos juntos como fazer ações na escola. Vejo que ainda falta muito para um trabalho coletivo na escola.

Desse modo, de acordo com os profissionais, a efetivação desse trabalho coletivo estava diretamente relacionada com alguns aspectos, que precisavam ser (re)construídos e/ou implementados, como: as relações interpessoais; a disponibilidade de cada profissional para o trabalho em equipe; a organização de espaços sistemáticos para reflexão e planejamento coletivo; e a articulação daqueles que coordenam o contexto educativo.

Quanto às relações interpessoais, de acordo com os entrevistados, era necessário estabelecer vínculos afetivos entre os profissionais para que as relações fossem construídas no contexto educativo, como podemos observar nas fala das professoras a seguir:

A gente tem que estar envolvido emocionalmente com o colega pra coisa dar certo. Gostar dos colegas, a gente passa pelo colega, a gente não tem costume de bater um papo, saber se a mãe está doente... Eu acho que isso faz parte também. Reuniões fora do ambiente escolar, mesmo que para tratar das coisas da escola, mas fora daquele ambiente [...] (RUTH).

Falta mais amizade, nos anos que eu trabalhei antes era melhor, porque a gente fazia aniversário todo mês, aniversariante do mês, eu acho que era melhor. Mas está indo (IZABEL).

As falas das professoras destacam a importância da afetividade entre os docentes da escola, como fator na concretização do trabalho coletivo. Em consonância, foi possível observar, ao longo do ano, que aqueles professores que tinham relações mais próximas, possibilitadas pelos encontros não sistematizados no

horário do recreio, ou quando coincidia de se encontrarem em algum dos planejamentos, tinham oportunidade de exercitar essas relações, estreitando laços. Entre esses professores, era comum estabelecerem parcerias em pequenos projetos e troca de práticas pedagógicas. Assim, compreendemos as relações interpessoais como “[...] laços ou redes de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si. É nessa trama, que às vezes também nos trama, que as pessoas são, conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem” (TAVARES, 2001, p. 32).

Alguns profissionais nos diziam da necessidade de desenvolver o respeito mútuo e princípios éticos e solidários entre os colegas, como podemos evidenciar a partir das falas das professoras a seguir:

É preciso trabalhar um pouco das relações humanas, essa questão do respeito mútuo [...] (HELENA).

Você vê isso muito forte nas escolas, profissionais de uma mesma área, que deveriam ter um pouco mais de ética, um pouco mais de solidariedade, ser mais aberto a uma troca, e acaba trocando a posição vendo uns aos outros como opositores, como de alguma forma você oferecesse um risco aquilo que ele faz (LUIZA).

As relações na escola precisam ser repensadas não somente no âmbito das práticas educativas, mas em seu sentido amplo dos valores humanos e éticos. Muitas vezes, a ausência de profissionalismo docente reflete as relações interpessoais em nossas vidas. Concordamos com Tavares (2001, p. 35), quando sugere que para falar em relações interpessoais, é necessário garantir que essas relações satisfaçam atributos e qualidades essenciais, como a reciprocidade, a dialeticidade, a autenticidade, a verdade, a justiça, “[...] em que os vários níveis de consciência, de racionalidade, de sentimento entre si, de emoção e de regulação vital são essenciais”.

Acreditamos que as relações interpessoais na escola são fundamentais para o estabelecimento de uma cultura cooperativa e coletiva. Ao considerarmos a necessidade de repensar a escola e suas relações, estamos nos referendando na escola reflexiva (ALARCÃO, 2001, 2003), a qual pressupõe “[...] uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação” (TAVARES, 2001, p. 31).

Outros profissionais nos diziam sobre a dificuldade que alguns colegas tinham em realizar projetos coletivos, referindo-se a estes como “individualistas” em suas idéias e ações:

Existem profissionais, é o jeito deles, que querem desenvolver o trabalho sozinho. Eu falava: Vamos fazer tal coisa? [...] Então tá, depois a gente senta. Mas aí, a pessoa já resolve tudo aquilo por conta própria. Então já chega com tudo pronto pra um grupo de pessoas, o outro fica sem saber. Então eu senti dificuldades de pessoas que querem desenvolver um trabalho sozinho [...] (pedagoga PAULA).

Muitas vezes alguns professores não querem compartilhar atividades e formas de trabalho, gostam de fazer tudo escondido (professora LETÍCIA).

A pedagoga e a professora nos falam daqueles profissionais que centralizam idéias e projetos na escola, suprimindo a riqueza da partilha e da troca no pensar e fazer da prática educativa, contrariando a efetivação de um espaço democrático que permitiria o reinventar na escola.

Considerando a escola como um espaço democrático composto por reflexões e análises individuais e coletivas, a ausência do pensar e agir com o outro pode muitas vezes gerar conflitos que dificultam as práticas na escola. É preciso trabalhar as resistências e criar oportunidades para os profissionais experimentarem ações partilhadas. Passos (1997, p. 123), nos chama a atenção para o fato de que as escolas “[...] têm desenvolvido uma cultura de isolamento dos professores decorrente da própria fragmentação presente em sua estrutura”. Isso dificulta as relações de confiança do professor e seus pares, imprescindível no pensar e fazer coletivo.

Cumpramos destacar que a grande maioria dos profissionais chamava a atenção para a necessidade de organizar espaços sistematizados para a troca de idéias, para a comunicação e o diálogo na construção do trabalho coletivo na escola.

Eu achava que a escola tinha que ter sempre planejamentos conjuntos, pra que os professores pudessem trabalhar juntos, porque, quando eu trabalhava junto com outra pessoa, eu achava

melhor, trabalhar sozinha eu acho que é mais difícil, sem sentido. Junto tem como desenvolver um projeto, pra vivenciar esse projeto (professora IZABEL).

[...] os próprios professores poderiam trabalhar mais junto. Acho que seria interessante que, desde o início do ano, organizassem os planejamentos de forma agrupada, porque fica mais rica a produção, de forma a multiplicar o conhecimento. Você agrega uma idéia a mais, às vezes, uma coisa que você não percebe o outro percebe (professora CRISTINA).

Outro item a que as professoras se referiram e que seria totalmente viável na escola foi planejamento partilhado entre professores. Como elas nos diziam, ações que dependem de uma organização prévia quando a escola organiza no início do ano letivo os horários das séries e disciplinas.

Ao longo de nosso estudo, observamos que algumas iniciativas de organizar momentos de reflexão e planejamento coletivo eram pensadas por diferentes segmentos da escola. Todavia, raras vezes eram concretizados ou quando isso ocorria, o cronograma das atividades previstas era interrompido nos primeiros encontros. Concordamos com Ainscow (1997), que é preciso propiciar momentos em que os professores possam experimentar suas práticas entre si, possam partilhar seus saberes e que esse é pressuposto essencial da escola inclusiva.

Desse modo, um grupo de professores questionava a atuação daqueles profissionais que deveriam atuar como mediadores do trabalho coletivo na escola, a fim de promover a articulação entre os diferentes profissionais, como evidenciamos nas falas a seguir:

Vejo que fica um jogo de empurra-empurra: a escola tem dois coordenadores de disciplina, duas pedagogas e uma coordenadora de laboratório pedagógico. São cinco pessoas que precisariam estar trabalhando com muita comunicação, em equipe para articular todos professores. Se continuar isolado não vai render. Falta essa soma. Somando as partes que direcionam, o resto fica fácil (professora RENATA do laboratório pedagógico).

De repente os pedagogos e a direção da escola estarem trabalhando mais essa questão do coletivo [...] (professora HELENA).

Sendo assim, é fundamental que aqueles que coordenam o ato educativo assumam-se como articuladores do trabalho coletivo na escola e mediadores das relações. A

gestão e a coordenação do trabalho em equipe na escola são essenciais para o processo dialógico entre todos os atores envolvidos. Nos dizeres de Alarcão (2003, p. 94), gerir uma escola reflexiva, compreendendo essa gestão como aquela que envolve diretor, supervisor pedagógico e coordenadores, é “[...] ser capaz de mobilizar as pessoas para serem esses atores sociais e transformarem o projeto enunciado em projeto conseguido ou projeto visão em projeto ação”.

No entanto, é preciso que todos na escola, e não somente aqueles que ocupam o lugar da coordenação, se responsabilizem pelas mudanças necessárias. Alguns profissionais assinalavam que havia, por parte de alguns colegas, falta de compromisso e de responsabilidade com esses momentos.

A gente tem que ter esse tempo. Tem que sair 11h20min pra ficar até 12 horas e aí ficam olhando no relógio pra sair mais cedo, não adianta. Isso é pra enganar o povo (professora FABRÍCIA).

Os profissionais também, não é que eu esteja culpando os profissionais, mas existem alguns, que no horário de estudo e planejamento, quando alguém ou o diretor marca reunião... vai chegando um, chega outro, o outro foi embora, o outro saiu. Aí vai desmotivando (pedagoga PAULA).

O tempo reservado ao planejamento coletivo na escola era exíguo, trinta minutos ao final de cada turno. Além disso, observamos que havia na escola a cultura de que o encerramento das atividades dava-se às 17h30min. Aliado a isso, esses momentos de planejamento coletivo eram improvisados, sem sistematização e organização efetiva. Como nos disse a própria pedagoga:

Alguns horários, como no final da aula, final do expediente que existe um horário para o professor estar estudando junto com o pedagogo, junto com o próprio colega [...] só que é uma formação, um planejamento que não é muito sistematizado.

Consideramos, portanto, que todas ações na escola precisam ser sistematicamente planejadas, ter objetivos claros para que os profissionais possam reconhecer a funcionalidade dos momentos de planejamento e estudo para a prática educativa e o desenvolvimento profissional. A efetivação de espaços coletivos em que os professores são estimulados a expressarem suas percepções, dialogar dúvidas e possibilidades na construção de decisões conjuntas possibilita articular as interações

entre os profissionais e o desenvolvimento de uma proposta educacional partilhada por todos, ou seja, um projeto pedagógico comum.

Nesse panorama, as reflexões nos levam a considerar três importantes questões na construção da escola inclusiva. É preciso considerar a necessidade da interação, da negociação, do diálogo e do planejamento em favor de projetos coletivos. Além disso, é fundamental a articulação de todos no cotidiano educativo. Consideramos, ainda, a necessidade de mediação do trabalho coletivo por aqueles que têm como função coordenar o contexto educativo.

Compartilhamos das idéias de Habermas, de que “[...] a estrutura (da comunicação) só está livre de limitações quando existe para todos participantes uma distribuição de oportunidades de selecionar e empregar atos de fala, quando há igualdade efetiva de oportunidades para assumir o diálogo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 156, tradução nossa).

Nesse sentido, destacaremos três papéis/lugares na escola que consideramos essenciais ao pensarmos as possibilidades do trabalho e da aprendizagem coletiva na educação inclusiva: a gestão escolar, a coordenação pedagógica e o laboratório pedagógico, bem como sua articulação no contexto educativo.

6.3.1 A gestão escolar

A gestão da escola está diretamente relacionada com o trabalho coletivo e a concretização da educação inclusiva. Para tal, concordamos com Baumel (1998, p. 39): “[...] a gestão das escolas inclusivas deve se reportar ao coletivo, à democratização da escola como um todo”.

Evidenciamos em nosso estudo uma direção presente e atuante no contexto escolar, como nos definia a professora Cristina:

A postura da diretora diante dos alunos marcou muito a escola. Porque ela chegou na escola num momento muito difícil com os alunos e ela não se intimidou, talvez até porque veio da

coordenação, ela comprou a briga, de chegar colocando normas, regras, ela já chegou com essa postura. E da mesma forma que ela é mais dura, ela depois brinca no pátio com as crianças. Acho que também ela sabe lidar com os professores, apesar de pequenos conflitos. Todos entram na sala dela. E o fato dela permanecer muito tempo na escola é muito bom, espero que continue assim. Uma coisa legal, é que apesar dela ter um cargo comissionado e ter que prestar contas a secretaria, ela na sala dela nunca passa a idéia de estar fazendo uma coisa porque a secretaria determinou, ela tem as opiniões dela.

A fala da professora traduzia a gestão da Escola Movimento. Observávamos seu empenho em organizar o contexto escolar, implementando regras e normas que, segundo a diretora, eram cruciais na organização das práticas com os alunos, como o uso do uniforme, o cumprimento do horário e a organização das filas. A diretora Simone trazia sua experiência da coordenação disciplinar, o que, de certa forma, influenciava sua postura na direção da escola. Além disso, mantinha um bom relacionamento com alunos e professores. Com os educandos, sabia a dose certa entre a disciplina e a descontração. Se perguntássemos aos alunos de quais profissionais mais gostavam na escola, na maior parte das vezes, referiam-se à diretora.

Com os professores observávamos um convívio amistoso e cuidadoso. Havia a preocupação da diretora em conscientizar os professores a envolverem-se no cotidiano da escola como grupo de trabalho:

[...] às vezes o professor via que a função dele aqui era só vir pra ir pra sala de aula dar o conteúdo, avaliar o aluno, participar do conselho de classe. Só que hoje, da metade do ano passado pra cá, que o professor já não se vê como aquele que mostra o conhecimento. Ele já faz parte da escola (diretora SIMONE).

Essa “mudança” na participação e envolvimento dos professores no contexto da escola era observada em atividades extraclasse ao longo do ano. Em diversos momentos, víamos a cooperação entre os professores em arrumar os trabalhos para a feira cultural ou orientar os alunos nas brincadeiras do Dia das Crianças. O que refletia na harmonia entre alunos e professores.

Entretanto, essa integração entre os profissionais da escola não era observada em outros momentos, como em reuniões entre pedagogos e professores, no grupo de estudos, no horário do recreio na sala dos professores. Em nosso entendimento, as atividades que exigiam reflexão crítica das práticas dos profissionais e da escola, que demandavam a reestruturação dos horários, e as que necessitam de organização e coordenação de alguns profissionais da escola eram as mais difíceis de serem consolidadas.

Simone nos dizia sentir resistências no grupo quanto à aceitação e discussão de propostas, mas afirmava a necessidade de trabalhar essas resistências:

Não tem aquele ditado: 'Água mole em pedra dura tanto bate até que fura'. Tem que insistir. Hoje a pessoa resiste, fala que não vai participar, até que, aos poucos consegue perceber que se está dando certo com os colegas, pode dar comigo também [...] porque se a gente deixar pra lá, a pessoa vai se acomodar mesmo, não vai mudar.

A postura da diretora diante dos desafios na escola era um dos elementos essenciais no fortalecimento e crescimento do grupo. No entanto, observávamos a diretora ainda receosa em sustentar novas e inovadoras ações de mudança, como nos diz Alarcão (2001), ao referir-se ao papel do gestor. Observávamos em Simone um cuidado em não modificar a estrutura organizacional da escola, principalmente na promoção de ações que fossem contrariar alguns profissionais. Assim, em alguns momentos, faltavam iniciativas que buscassem consolidar o trabalho coletivo na escola.

Nesse sentido, interessava-nos conhecer a concepção de gestão que a diretora concebia:

A escola não funciona só o diretor ou só o professor, é o todo: diretor, professor, coordenador, pedagogo, as pessoas que fazem parte da limpeza. Todos se envolvem, você pode observar, no dia-a-dia aqui, a maioria das pessoas se envolvem no todo. Essa conscientização é que faz com que o grupo cresça. Claro que ainda falta muita coisa (SIMONE).

Em consonância ao pensamento da diretora, concordamos com Ainscow (1997, p. 24) quando afirma que, ao buscarmos trabalhar de forma mais inclusiva, é

fundamental mudarmos nossa concepção de liderança, que se traduz em distribuição de poder.

Duma forma geral, esta orientação leva o director a procurar estabelecer, na escola, um clima encorajador do reconhecimento da individualidade, como algo que deve ser respeitado e valorizado.

No entanto, observamos que as concepções defendidas pela diretora necessitavam de ações que explicitassem sua visão, ou seja, implementar seu discurso em ações concretas. Segundo Ainscow (1997, p. 24), essa transposição de visão acerca da gestão escolar pode ser possibilitada por “[...] actividades de grupo que são também utilizadas como facilitadoras do clima de resolução de problemas”.

Desse modo, no processo de gestão democrática, a distribuição de funções entre toda a equipe de profissionais é fundamental (AINSCOW, 1997). Observávamos que a diretora Simone realizava algumas tentativas quanto a isso, quando nos dizia que isso era tarefa da pedagoga ou aquilo era incumbência da coordenadora. Todavia, em alguns momentos, os profissionais não conseguiam concretizar suas tarefas, prejudicando, assim, o andamento das atividades coletivas, como evidenciamos no episódio abaixo:

Reunião para a discussão sobre o Plano de Ação para 2004:
Ao iniciar a discussão sobre quais projetos a escola iria trabalhar no ano seguinte, a diretora destacou que gostaria que, em 2004, ao final de cada bimestre, fosse organizada uma feira cultural, como a realizada neste ano de 2003. As professoras falaram sobre a necessidade de organizar e planejar com antecedência, não só a feira, mas todos eventos, como desfile, datas comemorativas, etc. Argumentaram que esse ano tudo era feito de um dia para o outro, o que atrapalhava o andamento das aulas e comprometia os eventos. A diretora concordou e disse que tudo isso aconteceu não por falta de seu apoio ou liderança, mas que, naquele momento, pedia desculpas, mas que teria que dizer que o trabalho das pedagogas esse ano deixou muito a desejar, seja na organização e planejamento de atividades, seja na comunicação e informações com o grupo de professores. Lembrou que, com duas semanas de antecedência, chamou as pedagogas do vespertino para falar sobre a feira, e lá decidiram que os alunos iriam sair no dia anterior ao evento mais cedo para arrumação e que, no dia da feira, só seria exposição. Na véspera do evento, as professoras não sabiam disso. “Eu fiquei muito chateada com isso” – disse a diretora (Diário de campo).

Ao nos referirmos à gestão democrática e partilhada, a responsabilidade e o compromisso para com a educação, por parte de todos que compõem a

coordenação do ato educativo é essencial na escola que pretendemos para nossos alunos. Concordamos com Alarcão (2003, p. 93), que a gestão democrática é entendida como um modelo organizacional em que todos e cada um se sente pessoa. “E ser pessoa é ter papel, ter voz e ser **responsável**” (grifo nosso).

Vale considerar que a definição de papéis era, muitas vezes, prejudicada pela ausência de uma comunicação entre os profissionais, como observamos na fala a seguir: “As informações não chegam até as coordenadoras, muitas vezes ficam concentradas na direção. Acho que isso acontece porque não temos encontros ou reuniões entre o CTA e a direção” (coordenadora JACKELINE).

Assim, havia um enorme desencontro entre os membros do CTA, devido à ausência dessa comunicação e de diálogo entre os profissionais. Muitas vezes, seja pela falta desses momentos para troca de informações, seja por outras questões que transcendiam ao olhar do pesquisador, alguns conflitos ficavam declarados. Havia um conflito entre a diretora e a pedagoga de 5ª a 8ª, que havia também sido candidata à eleição para diretor na escola. A pedagoga, não tendo ganho, parecia não concordar com a postura da diretora atual da escola.

A mesma pedagoga tinha uma relação conflituosa com a coordenadora disciplinar Jackeline, que nos dizia: “Não tolero mais esse tipo de pessoa que só sabe dar ordens detrás da mesa. Se, pelo menos, fizesse o que deveria fazer [...]”. O conflito era mais declarado por parte da coordenadora, que se incomodava com a ausência da pedagoga na resolução dos problemas na escola. Como podemos observar nesse “desabafo” conosco ao final da entrevista que realizamos:

Vou sair da escola deixando um pouquinho de mim em cada sala. Agora pergunta à pedagoga o que ela tem feito por esses alunos que não estão participando das aulas, que o professor chega aqui e entrega? Será que sabe qual a realidade de vida deles? E o professor, pode falar que um aluno não quer nada com nada, mas será que sabe como ele vive? E o que ela fez para trabalhar a questão da higiene e limpeza da escola, o que fez na escola sobre a sexualidade entre os adolescentes? E sobre drogas, etc.? Aqui, na escola, temos de tudo: transexual, sapatão... Esses alunos são os mais excluídos, são esses que temos que resgatar a auto-estima. Muitos têm história de drogas na família, precisamos dialogar com esses alunos e com a família.

A função de coordenação não é somente organizar filas e tomar conta do recreio. É uma função pedagógica disfarçada, porque, quando o professor manda um aluno para a coordenação porque não está conseguindo trabalhar o pedagógico com ele, o aluno vem, converso com ele, procuro entender e fazê-lo entender o porquê de estar na sala de aula, ele volta para a sala. Isso é pedagógico. Me desculpa, mas estava precisando desabafar (coordenadora JACKELINE).

Jackeline nos dizia da necessidade de definir papéis na escola, de explicitar as ações em cada função. Diretamente, reportava-se ao corpo técnico-administrativo. O desabafo da coordenadora revelava, ainda, a importância de espaços abertos ao diálogo entre todos na escola, para que possam expor sua visão, seus questionamentos e sugestões. Quando nos propomos a construir uma escola democrática e inclusiva, duas questões devem ser consideradas: a responsabilidade e o compromisso de todos no desempenho de seus papéis e o diálogo entre os profissionais. Questões relacionadas com o clima político e ideológico do atual movimento de mudança educacional, que, apesar de ameaçador para os professores, pode lhes oferecer “[...] oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições que trabalham, e demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas” (GIROUX, 1997, p. 158).

Acreditamos ser fundamental que a gestão da escola prossiga seu empenho e busque promover mudanças a partir de ações concretas em favor da construção de uma coletividade participativa e responsável no contexto escolar. Para isso, é essencial encorajar discussões, análises e disseminar práticas e experiências inclusivas no seio da escola (AINSCOW, 1997). É preciso desenvolver discussões que devem compreender fundamentalmente a definição de papéis entre os atores que compõem a coordenação do ato educativo na escola, espaços para planejamentos e para o diálogo, para que todos possam partilhar e construir juntos as decisões e, assim, a escola possa cumprir sua missão:

A EMEF ‘Movimento’ tem como missão principal um ensino de qualidade, um mínimo de equidade, não só nas oportunidades de acesso à escola, mas também no tempo de permanência das crianças menos favorecidas socialmente. Estamos tentando estabelecer a cultura do sucesso. Sucesso diferenciado tanto quanto são diferenciados os alunos, porém sucesso (PLANO ANUAL DA ESCOLA, 2003).

6.3.2 A prática da coordenação pedagógica

Sabemos que as competências e atribuições exigidas e delegadas ao coordenador pedagógico, envolvem questões amplas e complexas. Inicialmente, é preciso considerar sua identidade e seu papel no contexto educativo. Alguns profissionais da Escola Movimento nos diziam da complexidade que envolvia a função, principalmente quanto a essa definição de papéis e como consequência a sobrecarga de tarefas que esse profissional tem no contexto escolar, como nos disse a pedagoga Paula:

Porque o pedagogo ele não atende só o professor, que deveria atender, ele atende professor, pai, aluno, secretaria, direção, entendeu? Atende telefone de pessoas que não têm nada a ver até... Então ele fica muito sobrecarregado de tarefas, que não dá conta de atender o professor que está necessitando dele, sabe que o professor precisa daquela ajuda que não tem, fica lá planejando sozinho até se virando sozinho, porque o pedagogo tem que estar lá atendendo pai, aluno ou uma outra tarefa que também precisa dele lá. Então eu senti muita dificuldade por conta disso.

Esse acúmulo de tarefas a que alude a pedagoga referia-se diretamente à sua identidade profissional, bem à necessidade de definir claramente seu papel na escola, o que abrange reflexões em âmbito do sistema educacional, das instituições e de cada profissional. A este último caberá, em sua singularidade, valores e conhecimentos, construir sua territorialidade própria (NÓVOA, 1992, apud MATE, 2002). Assim, algumas professoras nos diziam da importância de o próprio profissional definir e delimitar suas ações no contexto da escola, como afirmou a professora Luiza:

Pesquisadora – De forma geral, como deveria ser colocado o papel do pedagogo na escola? Como esse profissional não se sobrecarregar?

Professora – Olha, eu acho que não há nada que garante. Ele tem que se garantir no trabalho dele e ir dissociando: isso é da coordenação, isso é da direção, isso é da secretaria, isso é meu trabalho. Vamos cada um, para ver se as coisas andam.

Nesse contexto, qual o papel do pedagogo no processo de inclusão na escola regular? Segundo Ribeiro (1998), ele tem essencial importância na educação

inclusiva. Na escola em tela, alguns profissionais ressaltavam a necessidade de o profissional que coordena as atividades pedagógicas na escola implicar-se mais em ações que busquem promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto escolar, como nos disse a professora Luiza:

Vejo que a pedagoga precisava participar mais na inclusão, acho que estudar mais sobre isso para poder nos ajudar em estratégias em sala de aula, e até mesmo fora de sala, como nas festas e comemorações.

Assim, consideramos a relevância de o pedagogo participar efetivamente do processo de inclusão dos alunos, desde o apoio ao professor de sala de aula às

atividades extraclasse que envolviam diferentes séries. De acordo com Ribeiro (1998, p. 49), as atribuições da coordenação pedagógica na escola inclusiva “[...] situam-se no âmbito de uma tríplice tarefa que engloba as atividades de planejamento, assistência e treinamento, e avaliação”.

No que se refere ao planejamento, a autora destaca que a participação desse profissional é essencial no acompanhamento e desenvolvimento curricular, em parceria com os professores, a fim de que objetivos e conteúdos do ensino atendam à diversidade dos alunos. Observamos, quanto a essas atividades de planejamento na escola, a ausência de parceria entre a pedagoga e as professoras de 1ª a 4ª séries. As professoras nos diziam de um sentimento de solidão por não se sentirem apoiadas em suas ações com os alunos, o que era também sentido em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

Tenho um planejamento isolado, porque você ir pra sala do pedagogo chegar lá sentar e planejar sozinho dá no mesmo. Ir lá ou ficar na sala de aula planejando não faz diferença.

O pedagogo não está presente? – pesquisadora.

Pode está fisicamente. No caso da aluna com DA ela poderia estar me trazendo suporte, idéias, sugestões, como fazer com essa criança. Há um desgaste do profissional que está na sala de aula, se não há esse apoio por fora – professora (professora BIANCA).

As professoras nos diziam, ainda, não esperar da pedagoga uma formação específica em educação especial. Desejavam, sobretudo, compartilhar suas dúvidas

e buscas por práticas capazes de promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Concordamos com Ribeiro (1998, p. 49), em sua afirmação que, ao considerar as atividades de planejamento, o coordenador pedagógico deverá coordenar “[...] toda elaboração do plano escolar, acompanhando o desenvolvimento do currículo, garantindo uma ação conjunta com os professores, no sentido de que os conteúdos trabalhados considerem a diversidade de sua clientela”.

Durante o processo de intervenção com as professoras Cristina e Bianca, por várias vezes, tentamos envolver a pedagoga nos planejamentos e avaliações das ações em sala de aula. No entanto, quando tínhamos a sua presença, estava sempre envolvida com outras tarefas e solicitações, como podemos evidenciar no episódio a seguir:

No planejamento com Cristina, estávamos discutindo o diagnóstico dos níveis que a professora fez de sua classe. A pedagoga Paula esteve presente no início, mas estava atenta às outras situações. Ficava olhando o relógio e dizendo que tinha que sair para o reforço que está fazendo com alguns alunos. Saiu da sala por duas vezes. Cristina tentou explicar o que estávamos planejando, mas não sentimos seu envolvimento (Diário de campo).

As diferentes tentativas, sem muito sucesso, ocasionaram, em alguns momentos, a desistência da professora em partilhar seus planejamentos com a pedagoga:

Novamente não conseguimos a presença da pedagoga no planejamento com Cristina. Avisamos com antecedência, mas ela foi, sentou, mas, em 5min, nos deixou para atender um aluno, depois uma mãe. “Vamos nós mesmas, não tenho mais paciência” – disse a professora (Diário de campo).

Reconhecíamos a dificuldade da pedagoga em lidar com as diversas tarefas a ela atribuídas no cotidiano da escola. A nosso ver, seria fundamental que a escola, como organização, discutisse e definisse com maior clareza o perfil e as atribuições desse profissional no contexto educativo, para que assim fosse possível ao pedagogo delimitar suas funções. Concordamos com Alarcão (2003) quando argumenta que a atividade de supervisão, ou seja, do pedagogo, tem um valor que transcende o nível imediato da ação dos professores refletindo na formação dos alunos, na vida da escola, na educação.

Desse modo, é fundamental que o pedagogo tenha um perfil dinâmico, saiba coordenar e organizar suas ações no contexto da escola, para que não ocorram certas omissões ou lacunas no seu trabalho, como observamos nas cenas abaixo:

Durante a observação de uma aula na 2ª série, a professora foi até o corredor para pedir silêncio aos alunos da 1ª série que haviam terminado a Educação Física e aguardavam a professora chegar. “O inacreditável é que, com todo esse barulho na porta de Paula, ela estava lá sentada. Pedi a ela que desse um jeito” – disse a professora (Diário de campo).

Hoje realizamos a intervenção na 2ª série [...]. A pedagoga ficou responsável somente por providenciar facas descartáveis para os alunos. Já no refeitório, Bianca pergunta à pedagoga sobre as facas. Ela alega que pediu à diretora para comprar e essa não comprou. “Pois é, escola tem dessas coisas” – disse a pedagoga. A professora ficou muito irritada e chateada. Esse incidente causou grande transtorno ao andamento da aula, pois tivemos que sair para comprar as facas, o que atrasou a aula em cerca de 40min (Diário de campo).

Cristina estava nervosa. Havia conversado com Paula e as cópias das atividades não ficaram prontas. Disse que havia planejado a interpretação de textos e agora não sabia o que iria fazer. “Aqui é assim, se a gente não cobrar, ser mais exigente, nada funciona” – disse a professora (Diário de campo).

Nesse sentido, pensamos ser preciso considerar que, para que o profissional consiga responder às diversas solicitações do contexto educativo, é fundamental a prática do planejamento de suas ações. Vejamos o episódio a seguir:

Durante o planejamento, a professora Cristina nos disse que procurou a pedagoga e sugeriu que fizessem um projeto escrito para o Dia da Consciência Negra, para que fosse desenvolvido um trabalho mais sistematizado e não acontecesse como na Páscoa e no Dia das Mães, que, quando chegou no dia, apenas a professora havia se preparado, pois não havia projeto escrito nem dito. “Mas ela disse que não precisava. Eu não agüento aquele jeito desorganizado de Paula. Cada dia anota uma coisa em um lugar diferente. Esquece o que pedimos. Não tem liderança no grupo. Eu acho que um pedagogo precisa ser líder, ajudar os professores, sistematizar projetos” – disse a professora (Diário de campo).

Nesse sentido, precisamos instaurar, na prática educacional, a atividade de planejamento sistematizado de nossos objetivos, ações e avaliações, pois é essencial no fazer do contexto educativo. Muitas das lacunas que deixamos em nosso trabalho e que, por sua vez, trazem prejuízos ao processo de aprendizagem

dos alunos, decorrem da ausência de um planejamento sistematizado que permita o direcionamento de nossos objetivos e de nossas “muitas” atividades na escola.

Além disso, o pedagogo deve atuar como articulador do trabalho coletivo na escola, como afirmou a professora Bianca:

O trabalho coletivo, acho que aqui ele não existe, não da forma como ele deveria ser [...]. O pedagogo deveria, no meu ponto de vista, ser a chave da escola pra fazer funcionar os projetos, aquele que apóia e articula por trás (professora BIANCA).

A fala da professora nos confirma a identidade que buscamos construir na escola desse profissional que coordena as atividades pedagógicas, ou seja, um articulador do trabalho coletivo. Portanto, considerar a escola como espaço democrático que deve garantir qualidade na educação de todos os seus alunos, exige, conforme Alarcão (2003, p. 65), uma supervisão que vise ao “[...] desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola”.

Nessa reflexão, insere-se outra tarefa que Ribeiro (1998, p. 49) atribui ao coordenador pedagógico: a assistência e a formação, considerando que “[...] deverá acompanhar o professor em suas atividades, promovendo oportunidades de aperfeiçoamento e atualização, bem como sessões de estudo e pesquisas [...]”, o que se refere a diversas questões do cenário educacional, dentre elas, a temática da escola inclusiva.

A pedagoga Paula, quando questionada acerca de seu papel e contribuição na formação continuada dos professores, nos disse novamente da dificuldade de conciliar suas funções:

Muitas vezes se planejava uma coisa, eu junto com a outra pedagoga: ‘Vamos fazer um grupo de estudos sobre isso, tal’. E cadê? Ficava só ali no planejamento, não dava conta de efetivar mesmo. Aquele grupo de estudo, se perdeu por conta de muita tarefa dentro da escola (pedagoga PAULA).

A pedagoga referia-se, em sua fala, ao grupo de estudos que propusemos em nosso estudo com os profissionais de 1ª a 4ª séries do turno vespertino. Ao longo do processo de pesquisa, muitas questões e tensões surgiram em torno da atuação e implicação da pedagoga no processo de formação continuada dos professores. Embora procurássemos envolver Paula no planejamento dos encontros do grupo de estudos, observávamos um distanciamento e a necessidade de uma coordenação do trabalho coletivo com o grupo de professores.

Todavia, sabíamos das nuances e dimensões que envolviam as práticas da pedagoga que, por sua vez, refletiam a organização de toda escola. Além disso, a pedagoga nos dizia da falta de conhecimentos e experiência nas séries iniciais.

Estou pedagoga esse ano, pela primeira vez [...]. Senti dificuldades na UMEF, porque venho do CEMEI [...].

No entanto, é preciso que, na educação, os profissionais se preocupem com as responsabilidades e exigências que sua função lhes exigirá. É preciso ponderarmos sobre nossos saberes e experiências, pois concordamos com Alarcão (2003, p. 66): “[...] o supervisor é fundamentalmente um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais com vista à formação”.

Sendo assim, consideramos a função do pedagogo intimamente relacionada com a construção do conhecimento profissional dos professores. Alarcão (2003, p. 66) destaca que o supervisor poderá contribuir para isso, pela sua presença e atuação, pelo diálogo propiciador da compreensão dos fenômenos educativos e das potencialidades dos professores, ou seja, “[...] pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe”.

Posto isso, urge refletirmos sobre a formação inicial e continuada desse profissional no que tange aos conhecimentos e habilidades necessários para desempenhar seu papel na construção da escola inclusiva. Precisamos nos atentar que, na educação, os diferentes papéis devem ser desempenhados coerentemente com concepções e características próprias de cada ator. A nosso ver, é essencial ao pedagogo um perfil dinâmico e articulador que o subsidie para mediar seus conhecimentos com a prática da escola.

Cabe-nos, ainda, discutir e analisar as dimensões organizacionais e políticas das atribuições desse profissional no contexto educativo, para que todos tomem ciência de seu papel e construam sua “territorialidade” própria de acordo com suas peculiaridades pessoais, profissionais e contextuais. Pensamos, assim, podermos contar com esse profissional na inclusão de todos alunos na escola, dentre eles, os alunos com necessidades educativas especiais. Destacamos que o coordenador pedagógico tem grande colaboração em preparar a escola para a aceitação da diversidade (RIBEIRO, 1998).

6.3.3 O contexto do laboratório pedagógico e a articulação com o professor de sala de aula regular

Ao refletirmos sobre o laboratório pedagógico diante do processo de inclusão na Escola Movimento, enfatizamos sua importância como um *continuum* de soluções na educação inclusiva. Aranha (2001, apud MENDES, 2002, p. 64), “[...] aponta essa fase como o paradigma de *suportes*, enfatizando a necessidade de prover recursos físicos, pessoais, materiais, técnicos e sociais a fim de viabilizar o processo de inclusão”. Assim, nosso estudo evidenciou a urgência de redimensionamentos da proposta desse serviço de apoio para que realmente seja instrumento de inclusão e não de exclusão no contexto educativo.

Ressaltamos que nossas reflexões e análises encontram-se alicerçadas pelas falas dos profissionais da escola, uma vez que a dinâmica dos atendimentos ao aluno com necessidades educativas especiais no laboratório pedagógico não se constituiu em foco de nosso estudo.

Em maio de 2003, o laboratório da escola atendia cem alunos com necessidades educativas especiais, sendo 36 da própria escola e 64 de outras escolas da região, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Três professoras atuavam no turno vespertino nas áreas de deficiência mental, condutas típicas, deficiência auditiva e deficiência visual.

A dinâmica dos atendimentos aos alunos com necessidades educativas especiais no laboratório pedagógico da Escola Movimento seguia as orientações do Plano de Ação/2003 da Divisão de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação que estabelece que “[...] os alunos poderão ser atendidos duas a três vezes por semana, em dias alternados e em horário contrário ao freqüentado na sala de aula regular” (p. 12). Todavia, observamos que grande parte dos alunos com necessidades educativas especiais da escola era atendida no horário das aulas. De acordo com os profissionais do laboratório, o atendimento a esses alunos já havia sido feito em anos anteriores no horário contrário, mas os alunos não compareciam aos atendimentos, pela escassez de recursos financeiros para o transporte, pela falta de tempo ou pela ausência de um adulto responsável para conduzi-los.

Essa organização dos atendimentos aos alunos com necessidades educativas especiais no mesmo turno das aulas gerava a segmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico realizado em sala de aula, como podemos observar nas falas a seguir:

Na minha sala, eu tenho que seguir um conteúdo. Quando ele vai para o laboratório, além de perder o que estou trabalhando em sala, lá é outro conteúdo. Quebra, não tem continuidade (professora LETÍCIA).

Em relação ao aluno com necessidades educativas especiais estar chamando o laboratório para falar de todos alunos, o que vem acontecendo, como é o trabalho. Para o professor de sala saber o que é feito lá e tentar dar continuidade em sala de aula. O trabalho fica muito isolado [...] (professora BIANCA).

As falas das professoras nos diziam que essa descontinuidade do trabalho em sala de aula está diretamente relacionada com a falta de comunicação entre os profissionais: “Eles reclamam que a gente não dá continuidade, mas como dar, se a gente não conhece o que é feito lá” (professora BIANCA). Evidenciamos, no decorrer de nossa pesquisa, a necessidade de se organizar um espaço sistematizado para a comunicação entre os profissionais do laboratório pedagógico e os demais profissionais da escola, principalmente com os professores de sala de aula regular, como podemos observar nas falas abaixo:

Eu acho que deveria ter tempo para ligação do laboratório e professores, deveria ter um tempo maior. É conversinha de corredor

[...] aquele tempo para um falar para o outro como a criança está se desenvolvendo (professora FABRÍCIA).

Eu acho que a gente poderia ter mais tempo. Não é porque as meninas não querem, o sistema mesmo não permite (professora RUTH).

Os profissionais do laboratório pedagógico nos diziam reconhecer a necessidade desses momentos partilhados com os professores de sala de aula, contudo alegavam que o número excessivo de alunos para o atendimento dificultava essa parceria com o professor de sala, como nos disse a professora Érica:

Os professores do laboratório não poderiam ter tantos alunos e os professores teriam um momento nos planejamentos para troca [...]. Tem professor que atende dois ou três laboratórios [...] o professor não fixa em lugar nenhum, e o trabalho dele sai prejudicado.

Concordávamos com a realidade apresentada pela professora, o que refletia o redimensionamento de diretrizes da Secretaria de Educação. No entanto, havia divergência na fala de alguns profissionais do laboratório e suas ações, pois empreendemos algumas tentativas em conjunto com algumas professoras de estabelecer parcerias, em horários comuns – como de 17h30min às 18h – que viessem corroborar a inclusão do aluno em sala de aula. Observávamos resistências de alguns profissionais do laboratório quanto a esse apoio mútuo, conforme observamos no episódio a seguir:

Eu, a professora Cristina e a professora Renata do laboratório nos reunimos para discutir sobre Vinícius. Em um dado momento, a professora Cristina disse o quanto era difícil trabalhar com Vinícius e o restante da classe. Expôs a falta de apoio de toda escola: “Seria preciso um trabalho com todos na escola para Vinícius”. Pergunto o que podemos fazer juntas por Vinícius. Observo a mudança de fisionomia da professora do laboratório que diz: “Como assim? Um trabalho em relação ao conteúdo? Em sala de aula? Mas isso não é função do laboratório. Aqui trabalhamos a criança no global, é a instrução que temos da SEME” (Diário de campo).

Além da resistência à parceria com o professor em sala de aula, o episódio nos revela outra discussão recorrente entre profissionais do laboratório e os professores de sala de aula: a alfabetização. Os professores insistiam em dizer que os professores do laboratório deveriam, de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos, contribuir, também, com seu processo de alfabetização. Embora essa não seja função única do serviço de apoio, compreendíamos que

deveria perpassar suas ações, no que se refere ao desenvolvimento educacional do aluno.

Cumpramos ressaltar que o laboratório realizou, ao longo do ano, trabalhos e projetos muito interessantes, como o projeto “Rumo à Escola”, que culminou com uma apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante os atendimentos para todas as turmas da escola. Participamos da exposição e observamos a gratificação dos alunos envolvidos no projeto, bem como a surpresa dos outros alunos em ver o trabalho dos colegas que, de forma geral, em sala de aula, são estigmatizados como aqueles que “menos sabem”.

Entretanto, alguns professores questionavam por que o projeto não poderia estar envolvendo outros alunos da escola, como forma de realmente promover a inclusão no espaço escolar, como nos falou a professora Cristina:

Eles fizeram um trabalho lindíssimo sobre o projeto Rumo à Escola. Será que os alunos que não freqüentam o laboratório não podiam ter participado ali, não poderia ter havido uma integração? Por isso, acho que o planejamento seria a primeira ação (professora CRISTINA).

Observamos, conforme nos dizia a professora, a necessidade de articulação dos projetos do laboratório pedagógico com o contexto da escola, em favor da inclusão de todos os alunos. Entendemos, assim, que o papel do professor de educação especial necessita redimensionar-se diante da educação inclusiva. Comungamos com as idéias de Baumel e Castro (2002) de que, à medida que se adota a orientação inclusiva, torna-se necessário repensar os papéis dos professores da educação especial, que devem desempenhar funções fundamentais, ajudando o professor da escola regular a encontrar soluções operacionais para os problemas que surgem na sala de aula e a desenvolver estratégias e atividades que atendam os alunos com necessidades especiais.

A figura do professor de educação especial é digna de atenção no contexto da educação inclusiva, uma vez que a principal fonte de insegurança e resistência dos professores da escola regular quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é o medo de não saber lidar com as especificidades daqueles alunos, além de não se sentirem preparados para essa tarefa (BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 10).

Os professores nos diziam justamente dessa fonte de segurança e apoio com os alunos com necessidades educativas especiais:

As professoras do laboratório precisavam dar uma ajuda para as professoras de sala de aula, pra falar mesmo com elas. Eu acho que elas ficam muito presas no laboratório, deveriam ficar um pouco na sala de aula junto com a criança, porque a criança no laboratório fica isolada. E importante, mas na sala de aula é superimportante (professora FABRÍCIA).

Conforme a professora, consideramos que o processo de inclusão efetiva-se em todos contextos da escola, principalmente em sala de aula. Portanto, ao pensarmos no papel do professor de educação especial na educação inclusiva, é fundamental que ele conheça e participe desses momentos em sala com os professores. Assim, os professores apontavam a necessidade de planejamentos compartilhados com os professores do laboratório. Interessantemente, os professores do laboratório e a pedagoga nos diziam partilhar desse pensamento, conforme observamos nas falas a seguir:

Seria imprescindível que, no início do próximo ano, houvesse mesmo marcado um grupo de estudo, ou por semana [...]. No planejamento mesmo, para que esses profissionais tivessem esse momento de troca, porque ele precisa estar sabendo o que o menino no laboratório realiza e o que o menino desenvolve em sala de aula. Então precisa mesmo desse acompanhamento, dessas reuniões (pedagoga PAULA).

Esses planejamentos poderiam ser sistematizados desde o início do ano. Pelo menos de quinze em quinze dias, orientando os professores de sala para cobrar dos alunos as potencialidades e não querer igualar. Saber como o aluno está trabalhando [...] (professora RENATA do laboratório pedagógico).

Portanto, questionávamos por que esses planejamentos não se efetivavam já que os profissionais reconheciam a essencialidade desses momentos de comunicação e troca entre professor do laboratório pedagógico e os professores de sala de aula no processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. Alguns aspectos pareciam contribuir para que o discurso dos profissionais não se consolidasse nas práticas da escola.

Observávamos que alguns profissionais ligados ao laboratório pedagógico da Escola Movimento apresentam um discurso pautado em concepções de caráter desenvolvimentista (JESUS, 2002). A visão desses profissionais exprimia a concepção da deficiência enfocando um modelo clínico-terapêutico na abordagem educativa das crianças com necessidades educativas especiais. Como podemos observar no diálogo entre uma professora Renata do laboratório e uma professora Cristina de sala de aula, numa reunião sobre o projeto educativo de Vinícius (aluno da professora Cristina) no qual buscávamos a parceria do laboratório pedagógico:

*-- Esse trabalho no laboratório não está correto. Tenho 32 alunos, todos alunos especiais, **alunos problema**. Além disso, antes eram três professoras, agora é somente eu -- professora do laboratório pedagógico.*

-- Mas em sala de aula temos 32 alunos, todos com questões diferentes e com o agravante de que todos são atendidos ao mesmo tempo -- professora de sala de aula.

*-- Mas vocês trabalham, pelo menos, com alunos que estão num certo **padrão de normalidade**. É mais tranqüilizador -- professora do laboratório.*

-- Todos os alunos são diferentes, por isso temos que atender em sala de aula todas especificidades – professora de sala de aula (Diário de campo).

A concepção da professora do laboratório reporta ao paradoxo de normalidade x anormalidade. Havia a percepção do aluno como aquele que foge ao padrão “ideal” construído e sedimentado pelo grupo dominante, recorrendo, assim, à patologização do desvio, ou seja, a pessoa deficiente é vista como anormal, doente nos padrões preestabelecidos no contexto social (AMARAL, 1998).

Permanecia, na fala e nas ações de alguns profissionais, a idéia de que os laboratórios se constituem em espaços de preparação do aluno para ser incluído em sala de aula. “Nossa função é trabalhar o menino aqui, em diferentes questões **para que em sala possa ter um melhor atendimento**” (professora do laboratório pedagógico, grifo nosso). Destacavam, ainda, que o aluno ia para o laboratório pedagógico “[...] para estar desenvolvendo competências que essa criança não adquiriu, para que, quando ela retornar para a sala de aula, ela possa ter mais facilidade para aprender” (profissional do laboratório pedagógico). Nessa perspectiva, a educação assumia uma concepção médica: “[...] os esforços pedagógicos devem submeter-se previamente a um potencial – e quimérica – cura

da deficiência [...]” (SKLIAR, 1999, p. 11), para que assim possa ser “incluído em sala de aula”.

Refletíamos com Skliar (1999, p. 9-10) que,

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um [...] processo clínico.

Seria, então, um modelo de laboratório clínico pretendido e não pedagógico? Que perspectiva de educação estamos concebendo?

Aliada a essa concepção da deficiência, a percepção do professor de educação especial, como especialista que prestará atendimentos individualizados ao aluno com necessidades educativas especiais, fortificava a existência dessa separação entre laboratório e sala de aula, conforme observamos nas falas a seguir:

Ele [o professor do laboratório] é para dar um suporte, uma ajuda a mais na questão do cognitivo, da auto-estima que é um trabalho mais individualizado (PEDAGOGA).

O professor de laboratório é um especialista naquela área, que vem para o laboratório pra atender o menino em horários alternados [...] para estar desenvolvendo competências que essa criança não adquiriu para que, quando ela retornar para a sala de aula, ela possa ter mais facilidade para aprender (PROFISSIONAL do laboratório).

Observamos uma concepção de professor da educação especial como especialista que “[...] trabalha os conhecimentos mais específicos das necessidades educacionais especiais, pontualmente no que se refere às deficiências, ou seja, às categorizações adotadas no sistema educacional” (BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 10-11). Identificamos aí uma *permanência de papéis* que, de acordo com Ainscow (1997, p. 27), contribui provavelmente para uma manutenção não intencional do *status quo*, o que, sem dúvida, dificulta a consolidação da educação inclusiva. Concordamos com o autor que é preciso caminhar para uma definição de papéis em

desenvolvimento, construindo um ponto de equilíbrio e refletindo sobre as condições de cada realidade local, “[...] em que respondemos aos alunos que se debatem com dificuldades, nas condições educativas existentes, através de mudança dessas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos”. Por isso a parceria entre esses profissionais da educação especial e os professores de sala de aula seria imprescindível no contexto da educação inclusiva.

Outra questão possivelmente relacionada com a não efetivação do trabalho coletivo entre laboratório e sala de aula era apresentada por alguns profissionais como sendo a omissão daqueles profissionais que teriam papel crucial na organização dessa articulação, conforme suas falas:

Ninguém quer se expor, se colocar na frente. Se tivesse esse elo de ligação bem colocado vai ter mais formas de se conquistar esse espaço com o professor de sala de aula (professor RENTATA).

Professora– Quando eu trabalhava aqui de manhã, tinha toda uma interação. A pedagoga perguntava à professora o que estava trabalhando e trazia para nós. Era via pedagogo, de manhã. À tarde já não tinha essa interação. Era uma coisa completamente alheia.

Pesquisadora – Então você diz que essa interação entre professor de sala de aula e laboratório pode ser feito pelo pedagogo.

Professora – De manhã, sim, mas só com uma, a outra não queria saber disso. A M. fazia essa ponte. E, às vezes, a professora queria saber é como trabalhar com o menino em sala, que tipo de atividades, adaptações poderíamos estar sugerindo para o aluno fazer na sala de aula (professora BIANCA).

Vejo o pedagogo muito afastado do que acontece no laboratório pedagógico, como tem a coordenadora, parece que o pedagogo não tem a função de acompanhar o trabalho no laboratório, ele acaba também não conseguindo chegar na criança com necessidades educativas especiais (professora CRISTINA).

Novamente, enfatizamos a importância de algumas funções na escola como coordenadoras e incentivadoras do trabalho coletivo. No entanto, não podemos responsabilizar um ou outro profissional por esse isolamento do laboratório pedagógico e a ausência do trabalho em equipe com os professores de sala de aula. É preciso redimensionamentos na prática do laboratório pedagógico no contexto da escola. Assim, encontramos, no decorrer do estudo, possibilidades de ressignificar o

trabalho do laboratório pedagógico e o papel do professor especialista em educação especial, como nos apontavam alguns profissionais da escola:

Eu penso que essa questão da ajuda na sala de aula ainda tem muito a se fazer. Primeiro passo é estudando, eu acho que o grupo tem que estudar. Depois desse estudo, tem que haver união do grupo e a vontade de querer melhorar e mudar (DIRETORA).

Eu penso que o professor especialista ele é importante na aprendizagem do menino com necessidades educativas especiais, mas ele teria que estar fazendo um trabalho na sala com o professor, planejar junto. E não fazer esse trabalho como acontece lá. É preciso um outro modelo. Essa sala do laboratório seria mesmo um apoio: o professor vai trabalhar com o conteúdo X, o professor especialista planejará junto com o professor da sala regular, o que tem no laboratório seria viabilizado pra esse professor estar fazendo sua prática junto com o professor regular na sala (professora BIANCA).

Ao refletirmos acerca dessas reestruturações necessárias a esse serviço de apoio, algumas questões devem ser consideradas. Em primeiro lugar, exige-nos repensar nossas concepções acerca da deficiência, implica repensar valores e atitudes diante da pessoa e do aluno com necessidades educativas especiais. Concordamos enfaticamente com Baumel (2004) que essa é uma questão de acolhimento de cada um como pessoa e de todos como escola.

Além disso, é preciso que a Secretaria Municipal reveja algumas diretrizes políticas, como alocação de profissionais e o modelo de contratação temporária que fragmenta e desqualifica o trabalho no contexto educativo. Era comum, no final do ano, ouvirmos dos professores do laboratório e de outros profissionais contratados: “Agora posso falar, não vou estar aqui no ano que vem”; “Para que participar da reunião do Plano Anual? Ano que vem não vou ser professora aqui”.

Além disso, é preciso que repensemos a formação do professor da educação especial, se generalista ou especialista. No entanto, conforme nos aponta Baumel e Castro (2002), seja em qualquer uma das orientações, os professores da educação especial deverão atuar junto com o professor da escola regular, na superação de medos e inseguranças, bem como na reflexão crítica na escola.

Sendo assim, Porter (1997) enfatiza, quanto às competências e qualidades exigidas dos professores da educação especial, que estes devem ter a capacidade de orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiência, além de persistirem na busca de estratégias capazes de ajudar os professores a lidar com seus alunos. Os professores de sala comum, por sua vez, precisam afastar a concepção de que o professor da educação especial é um especialista a quem compete solucionar todas as dificuldades, mas, sim, devem ser considerados como parceiros e colaboradores na busca de soluções.

Concordamos com Porter (1997) que essa parceria e aceitação mútua é facilitada quando o professor de educação especial tem experiência de ensino em classes regulares, além de conhecimentos específicos relevantes à educação de alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse contexto, a discussão nos leva a considerar a importância desse serviço de apoio na educação inclusiva. Concordamos com Ferreira (2002, p. 23) quando afirma que “[...] a luta política por uma educação inclusiva certamente exige cobrar o dever do Estado com relação a uma educação de qualidade [...] sem abrir mão dos apoios especializados necessários”.

Para alcançarmos esse objetivo, urge repensarmos a organização desses serviços, em nosso caso, do laboratório pedagógico. Consideramos ser preciso que as diretrizes da Secretaria de Municipal de Educação explicitem princípios, objetivos e ações que comunguem da proposta de educação inclusiva em seus planos e projetos. Os profissionais do laboratório, por sua vez, precisam conceber seus papéis no contexto de tal proposta, o que remete à sua participação, envolvimento e cooperação no contexto da escola.

Assim, como nos referimos à inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, queremos mais do que a inserção física do laboratório na escola. É preciso que deixe de ser “[...] uma outra escola. Está fora da sala de aula. Parece um outro mundo diferente” (professora LETÍCIA). É preciso que participe ativamente do cotidiano institucional, das reflexões, dos estudos, dos projetos e das decisões que busquem efetivar a inclusão de todos os alunos. “O importante nesse contexto é

que a inclusão de cada aluno com necessidade educacional seja planejada coletivamente, envolvendo, inclusive, os pais e os alunos, e seja avaliada sob as perspectivas de todos os envolvidos” (MENDES, 2002, p. 76).

6.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NA ESCOLA “MOVIMENTO”: DILEMAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Além de focarmos nosso olhar sobre a organização do processo educativo, bem como sobre o trabalho coletivo na escola, interessava-nos conhecer e compreender as concepções de formação continuada e de conhecimento profissional dos docentes que, por sua vez, direcionavam as práticas pedagógicas da Escola “Movimento”, que se constituía no eixo central de nossa pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Neste item, buscamos, a partir da análise sistemática das concepções apresentadas pelos profissionais de 1ª a 4ª séries do turno vespertino e das observações do contexto educativo, articular criticamente com as visões de compreensão da prática profissional. Nossa análise contempla as temáticas da formação continuada, do professor como profissional reflexivo e da relação entre teoria-prática.

Ao analisarmos o discurso dos professores e as práticas no contexto da Escola “Movimento”, observamos, em alguns momentos, a recorrência de modelos de formação e conhecimento de professores relacionados com a racionalidade técnica sustentada pela concepção positivista do conhecimento científico (CONTRERAS, 2002). Vejamos a fala da professora Izabel:

Eu penso que essa relação teoria e prática é muito complicada. Você vê aquilo tudo na faculdade, toda aquela teoria, mas, na hora mesmo que a coisa pega em sala de aula, você não sabe o que fazer. A teoria não te dá o que você deve fazer.

Observamos, na fala da professora, que essa concepção técnica de conceber a atividade profissional dos educadores influencia diretamente o olhar e a prática dos professores, principalmente na forma como percebem a relação teoria-prática. Alguns profissionais consideravam que a prática com os alunos, principalmente com os alunos com necessidades educativas especiais, seria apreendida por uma dada teoria que lhes possibilitasse colocar em prática as estratégias predefinidas, conforme afirmou o professor Gustavo:

Olha, não é fácil o trabalho com os alunos especiais, não. Não tive ainda tempo de fazer um curso, mas penso que deve haver um método, uma teoria que nos diga o que fazer.

A expectativa do professor nos leva a questionar sobre como os professores concebem as dimensões da prática educativa, uma vez que se espera da teoria “receitas” de como lidar com os alunos. É nesse sentido que concordamos com Habermas (1987, p. 146) que nos esclarece que a concepção positivista do conhecimento “[...] tende antes a substituir a acção ilustrada pelo controle técnico”. Desse modo, na concepção da racionalidade técnica, os profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, com a aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Muitas vezes as coisas ficam bonitas na teoria, na hora de fazer nem sempre é possível. Nos vídeos que vemos os professores têm poucos alunos em sala de aula. Só que nossa realidade é diferente, a gente tem muito aluno. E jogar o que a gente vê na teoria na prática é difícil devido ao número de alunos que temos em sala de aula (professora LETÍCIA).

A fala da professora nos leva a considerar que, num modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico que deverá colocar em prática as regras e estratégias científicas e/ou pedagógicas. Nesse sentido, encontrar-se-á sempre na tentativa e no dilema de concretizar em sua prática tais técnicas e procedimentos. Como nos diz Habermas (1987), o saber empírico-analítico das ciências positivistas segue sua viabilidade técnica, derivada exclusivamente de regras segundo as quais aplicamos as teorias à realidade.

A professora afirmou que não consegue, muitas vezes, “colocar em prática” o que vê nos vídeos dos cursos de formação continuada de que tem participado, uma vez que trazem uma realidade diferente daquela que encontra no seu contexto, por exemplo, o número de alunos em sala de aula. A teoria, nesse sentido, assume o significado de solucionar os problemas da prática a partir de questões instrumentais prescritas pelo conhecimento científico.

Todavia, concordamos com o pensamento de Carr e Kemmis (1988, p. 72, tradução nossa), que afirmam que “[...] a relação entre a teoria e a prática apóia-se na idéia de que a teoria facilite aos professores o exame crítico das experiências da prática educativa”. Nesse mesmo sentido, prosseguem os autores, a teoria e a investigação educativa trataria de facilitar um corpo de conhecimentos científicos que permitisse avaliar as práticas educativas existentes e colocar outras novas e mais eficazes no lugar. “Desse ponto de vista a teoria educativa é algo que se aplica na prática; em uma palavra, a teoria educativa se converte em ‘ciência aplicada’”.

Alguns professores nos diziam da dificuldade de lidar com a heterogeneidade dos alunos que, por sua vez, gerava situações que não haviam sido previstas:

Olha, hoje estávamos conversando na sala sobre um tema para produção de texto, T. perguntou uma coisa que não tinha nada a ver com o tema. Gente, como pode, não se concentra e fica tirando atenção dos colegas – professora Ruth.

Mas o que ele perguntou? – pesquisadora.

Era alguma coisa sobre a reforma da escola – professora.

E você o que disse? – pesquisadora.

Eu não disse nada, disse para ele ler o texto. Causou tumulto, os alunos começaram achar que não iria ter recreio [...] – professora (diário de campo).

O episódio acima nos mostra que, mesmo situações mais simples, são, algumas vezes, agravadas pelo professor por não exercitar a reflexão sobre o contexto da prática. A escola passava por uma reforma que trazia diversos transtornos para os profissionais e alunos, o que era tema freqüente de discussões. Observamos, assim, que, numa perspectiva técnica e instrumental, o papel da teoria educacional é de prever e controlar a partir de leis causais os resultados da ação prática (CARR; KEMMIS, 1988). Falta, então, ao professor a reflexão de suas ações, valores e implicações de sua atividade profissional, gerando dificuldade em lidar com as

situações da prática que fogem à regra concebida pela concepção técnica instrumental.

Desse modo, observamos a grande dificuldade dos professores em considerar os imprevistos, as incertezas, os dilemas e as situações de conflito que envolvem o contexto pedagógico. Isso se traduz principalmente quando nos referimos à prática com a diversidade dos alunos, ou seja, a heterogeneidade de aspectos cognitivos, atitudinais, emocionais, culturais, sociais, dentre outros, que encontramos em sala de aula, como podemos observar na fala da professora a seguir:

O que eu tenho pra dizer é que há mais de dez anos que eu escuto falar, mas nós mesmos, professores, não estamos preparados pra trabalhar com determinado tipo de aluno. Falar na teoria é muito fácil. Na hora que a gente pega o menino de frente é muito difícil. Eu mesma já me deparei com problemas que não sabia como solucionar. Por isso resolvi fazer um curso de 800 horas no qual aprendi muito pouco, entendeu? Eu achei que o curso foi muito vago [...].

A angústia da professora em lidar com o aluno com necessidades educativas especiais expressa o que acima ressaltamos, a dificuldade de lidar com a diversidade dos educandos, com as incertezas e conflitos do contexto pedagógico. Quando nos disse que “não está preparada”, “que na teoria é muito fácil” e que “se deparou com problemas que não sabia como solucionar”, vemos explícita a idéia de que a “[...] prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90). À procura de tais técnicas, a professora buscou um curso de formação que lhe possibilitasse aprender estratégias necessárias à sua prática, no qual ela própria conclui que o pouco aprendizado que obteve foi devido a esse distanciamento com a prática de sala de aula: “Para ser completo, deveria relacionar, ter uma prática lá na escola”.

Assim, em diferentes momentos, pudemos vivenciar com alguns professores uma visão naturalista da prática educativa, a partir do distanciamento da teoria e da prática, concebendo o conhecimento científico como instrumento de colocar a teoria em prática e a ausência de uma atividade reflexiva do fazer com os alunos. Esse distanciamento entre o conhecimento teórico e a realidade da prática educativa

justifica-se, pois a concepção positivista “[...] guia a aplicação das informações das ciências experimentais sob o ponto de vista ilusório de que a dominação prática da história se pode reduzir ao controle técnico dos processos objetivados” (HABERMAS, 1987, p. 146).

Nossa análise revelou, também, que alguns profissionais da escola concebem atividade docente numa acepção de profissional reflexivo, fundamentada na epistemologia da prática. Schön (apud PIMENTA, 2002) propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa formação, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ação. Foi-nos possível observar, nas colocações dos profissionais, essa forma de conceber o conhecimento profissional.

Professor reflexivo é aquele professor que a **cada etapa** do seu trabalho reflete o que foi bom, o que tem que mudar. É o professor que a cada ano vai mudando sua forma de trabalho (professora ÉRICA).

Professor reflexivo, eu penso que é aquele que reflete quando faz seu **planejamento**, que vai **em sala de aula, executa** seu planejamento com os meninos e vê o acontece. E dali ele volta, vai **fazer a avaliação**, ele vai refletir sobre a prática dele, para ver se precisa reestruturar, mudar alguma coisa para ele estar atendendo o aluno dentro da capacidade de cada um (pedagoga PAULA).

Identificamos, na fala da professora e da pedagoga, a idéia de Schön de que o conhecimento não precede a ação e sim está na ação. Quando a pedagoga nos disse de uma reflexão que ocorre desde do planejamento à ação com os alunos e a avaliação posterior, observamos três premissas básicas da concepção do professor reflexivo defendidas por Schön (apud CAMPOS, 1998): *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*. O conhecimento na ação que traz consigo um saber escolar, muitas vezes carregado pela crença em respostas exatas, representa, portanto, uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas. Se observarmos e refletirmos sobre nossas ações, poderemos descrevê-las e explicitá-las, posicionando-nos diante do que desejamos observar. Com base nessa reflexão, podemos encontrar novas pistas para soluções de problemas. Esta é a reflexão na ação, que está diretamente ligada a uma ação presente, significa

produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente. Posteriormente, ocorre um distanciamento da ação presente para refletirmos sobre nossa reflexão da ação passada. Podemos influir diretamente em ações futuras, colocando uma nova compreensão do problema. Esse momento é designado por Shön como o da reflexão sobre a reflexão na ação.

Embora Shön avance em sua concepção reflexiva da prática diante do determinismo da concepção positivista, observamos um ciclo que se repete na ausência de análises críticas por parte do professor. Há uma supremacia das práticas imediatas da ação docente, sem uma reflexão acerca de suas implicações no contexto da escola e nas práticas sociais.

Observamos, ainda, nas falas apresentadas, a compreensão de que essa reflexão está relacionada com o exame da prática para a mudança das situações imediatas: “[...] reflete o que foi bom, o que tem que mudar”; “Para ver se precisa reestruturar, mudar alguma coisa para ele estar atendendo o aluno”. De forma geral, os problemas que demandam atitudes reflexivas dos profissionais são aqueles para os quais não encontram em seu conjunto soluções já acumuladas. Assim, é necessário entender a situação e modificá-la. Ao contrário do pesquisador acadêmico, tem como preocupação fundamental transformar a situação, levando-a para uma direção que lhe pareça melhor. Embora queira entender a situação, o faz sempre “[...] a serviço de seu interesse na mudança” (CONTRERAS, 2002, p. 110). Essa intenção da reflexão na ação educativa nos foi vislumbrada durante o estudo em diferentes momentos pelos profissionais, sempre relacionando reflexão com a atividade de avaliação de sua prática para posterior mudança, como nos diz outra professora: “[...] se ele quer mudar a prática dele, ele começa a refletir”.

Nesse sentido, ao analisarmos as concepções dos profissionais da escola sobre seus conhecimentos profissionais e sua formação, aproximando-as da visão prática do conhecimento científico, observamos a incidência de duas questões acerca da concepção professor reflexivo na atualidade: os limites da racionalidade prática desenvolvida na teoria de Schön e a apropriação generalizada do termo reflexivo apropriada por intenções neoliberais e hegemônicas da produção de conhecimento (CONTRERAS, 2002; PEREIRA, 1998; PIMENTA; GHEDIN, 2002).

No que se refere aos limites e possibilidades da concepção do professor reflexivo, as críticas à teoria de Schön estão alicerçadas, prioritariamente, na prática reflexiva individual dos professores que têm como objetivo apenas modificar de forma imediata suas ações. Essas reflexões individualizadas mostravam-se presentes nas falas de grande parte dos profissionais, ao mesmo tempo em que eram unânimes em nos dizer da necessidade de espaços/momentos coletivos para reflexão, como declararam as professoras:

Nós não temos momentos para refletir em grupo, quando muito com um outro professor. Nadando sozinho parece que a gente acaba morrendo afogado (professora LUIZA).

Eu acho que tem que haver mais interação. Às vezes fica muito solto, o diretor fala uma coisa e fica naquilo mesmo, ninguém faz... Fica tudo muito solto. Tinha que ter mais atividades, planejamentos, grupão. O que falta muito nessa escola é grupo de estudo mesmo e, como a gente não senta pra conversar um tempo bacana, um tempo bom, acho que ficam as coisas meio soltas. Eu brigo com isso aqui na escola... (professora FABRÍCIA).

As professoras ressaltavam a importância da reflexão coletiva, bem como a organização de momentos para planejar com todos os profissionais na escola. Concordávamos com a professora Luiza, quando nos disse que “nadando sozinho parece que a gente acaba morrendo afogada”. Em consonância com o pensamento de Zeichner (1992, apud PIMENTA 2002), acreditamos que a prática reflexiva, como prática social, só pode se realizar em coletivo, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidade de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Nosso estudo revelou que aqueles profissionais que, a partir de uma prática reflexiva, conseguiam transformar efetivamente sua prática, eram os que, de alguma forma, participam ou estavam envolvidos em estudos e reflexões partilhadas, mesmo em pequenos grupos, como era o caso do grupo de estudos noturno que realizávamos com quatro professoras na escola. O episódio a seguir ilustra a questão:

Luiza relata que a partir da leitura que fizemos no Grupo de estudos noturno “Formação e prática do professor para a diversidade” sobre novas práticas de

avaliação, resolveu usar a prática do diário reflexivo com seus alunos da 7ª série na outra escola que leciona. Diz que tem ajudado muito a investigar sua própria prática e a mudá-la: “Estou sempre aberta a mudar, acho fundamental. Eu mudei muito minha prática. Hoje consigo dar aulas mais lúdicas, brincar com os alunos sem deixar o conteúdo”. Relata que um aluno escreveu no diário que ela estava ficando muito tempo sentada durante as aulas. Pensou sobre isso e percebeu que isso acontecia com mais frequência quando tinha muita coisa para corrigir, provas e pautas. “É muita coisa para um professor que trabalha em duas escolas diferentes. A gente acaba tendo de usar momentos em sala para organizar algumas coisas” (Diário de campo).

Nesse sentido, mesmo a reflexão do contexto de sala de aula de um determinado professor necessita ser alimentada pelo diálogo com seus colegas e pela análise partilhada do contexto escolar e social. Todavia, concordamos com Liston e Zeichner (1991, apud CONTRERAS, 2002), que a prática reflexiva competente valoriza a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro de sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.

Assim, outra crítica feita por Liston e Zeichner à concepção do professor reflexivo refere-se à centralidade nas ações individuais do professor sem analisar o processo para uma mudança institucional e social, como podemos identificar na fala a seguir:

Professor reflexivo? [...] Ele vai fazer uma certa atividade, será que aquilo está certo, será que esse é o caminho? Se não é, como eu vou fazer? Procurar outras formas, ele está refletindo sobre a prática dele. Será que estou certo, dá dando certo isso? Esse jeito não está muito legal, de que jeito poderia fazer? (professora FABRÍCIA).

Nesse sentido, observamos, em nosso estudo que grande parte dos profissionais concebiam a prática reflexiva apenas relacionada com a sua ação em sala de aula. Percebíamos uma dificuldade, por parte de alguns professores, em transcender sua reflexão à outros aspectos. Compartilhamos das idéias de Liston e Zeichner (1991, apud CONTRERAS, 2002) que, para que realmente haja uma prática reflexiva competente nas escolas, as condições de ensino teriam de ser examinadas e modificadas. Portanto, é essencial uma reflexão que vá além da experiência direta de sua prática imediata, incorporando a atividade reflexiva às implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, sendo, assim, possível modificar institucionalmente a educação.

É preciso superar visões reducionistas da reflexão que não transcendem as implicações imediatas em sala de aula, com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização, sem aumentar a capacidade de decisão do professor, como ouvimos de uma professora na escola: “Eu tenho que dar conta, tenho que pensar, refletir para encontrar uma forma de alfabetizar aquelas crianças”. Portanto, há que se aceitar a afirmação de Giroux (1997) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional.

Percebemos, também, no discurso de alguns profissionais da escola, indícios da superação da prática centrada apenas no fazer pedagógico de sala de aula, assinalando a preocupação com os aspectos institucionais e sociais da atividade docente, como podemos observar na fala da professora Cristina:

É importante ter respaldo teórico para as coisas que você faz. Professor reflexivo é aquele que está refletindo suas ações pedagógicas, nas ações sociais, em tudo aquilo que acontece na escola. Então, aquilo que a gente tem estudado, a gente vê que hoje há uma grande necessidade de realmente haver esses estudos dentro das escolas, porque, com todas essas questões sociais, que vivemos [...], a própria escola precisa estar criando esses momentos, para que se pare para pensar. Eu acho que esse é o caminho, porque a gente vê que hoje não dá conta de ser como o professor era antigamente.

Outro ponto importante na fala da professora, que traduz concepções de outros profissionais na escola, é o fato de incorporar à sua reflexão o conhecimento teórico. A racionalidade prática, diante da crise do conhecimento científico (HABERMAS, 1987b), suprime os valores da teoria na prática profissional. Carr e Kemmis (1988) destacam que, na década de 60, Schwab distingue o enfoque teórico do prático, afirmando que o conhecimento teórico fragmenta o currículo como campo e como prática, conduzindo a contradições e assim não ajudaria o profissional no mundo real a fazer escolhas sobre o que deveria fazer. Assistimos na história da educação essa desconsideração da teoria e sua implicação na prática, o que, sem dúvida, influenciou o currículo dos cursos de formação inicial e continuada, bem como as concepções dos educadores sobre seus conhecimentos profissionais e a dimensão social e política da atividade docente.

Assim, foi-nos gratificante encontrar, no discurso dos profissionais da escola, a valorização da teoria na prática pedagógica, mesmo ainda limitada a um quadro de estratégias fundamentadas cientificamente que deverão ser colocadas em prática, como podemos observar na fala de outra professora:

A teoria e a prática estão juntas, porque não adianta nada eu ter uma teoria, se eu não consigo colocar ela em prática, e vice-versa. É aí que eu falo, como eu falei pra você na questão da leitura, eu falei dos níveis, das etapas, estou me baseando em Emília Ferreiro, em Teberosky. Não citei eles, mas, pela fala, você vai sentindo que tem um embasamento teórico.

Desse modo, concordamos com Gimeno (1999, apud PIMENTA, 2002, p. 26), quando nos diz que teoria e a prática são inseparáveis no plano de subjetividade do professor. A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais”.

Todavia, sabemos que há um interesse iminente das ideologias neoliberais em suprimir espaços de reflexão coletivos e transcendententes às ações imediatas do contexto pedagógico propícios a se constituírem como disparadores de mudança educacionais, sociais, políticas e econômicas.

Contreras (2002, p. 135) nos esclarece que, desde que Schön, em 1983, publicou sua obra, a idéia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. O autor nos alerta que grande parte dessa literatura, embora utilize o termo originário do pensamento de Schön, “[...] está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo”.

Observamos, dentro de algumas perspectivas “reflexivas”, o pensamento da racionalidade técnica, a partir de práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente (PIMENTA, 2002). Nesse caminho, nosso estudo indicou, no discurso e no fazer de alguns profissionais da

escola, essa aplicação de técnicas e estratégias à prática pedagógica. Muitos professores freqüentavam um curso de alfabetização promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Sem a pretensão de analisarmos a proposta ou negligenciarmos seus aspectos positivos, uma vez que nosso estudo não a teve como foco, observamos, em alguns momentos, seja na fala dos professores, seja em suas ações em sala de aula, a aplicação de técnicas prontas.

As meninas do P. que me deram o texto para montar em partes, o texto para montar em frases, o texto para montar em sílabas e o texto para montar em letras. É ótimo, elas que me deram material. O trabalho rende bastante, eu vou fazer o P. ano que vem. Andréia estava fazendo as atividades do P. na minha sala. Outra atividade que ela fez comigo, também, foi de músicas que eles já conheciam, todos fizeram a mesma atividade, só que ela colocou um do lado do outro quem ditava a música era geralmente aquele que não era alfabético e quem escrevia era o alfabético (professora RUTH).

Novamente ressaltamos que não estamos suprimindo a importância das estratégias didáticas difundidas no curso, principalmente porque valorizam o saber do aluno e os diferentes níveis de aprendizagem na classe. Questionamos acerca de como os professores incorporam essas estratégias à sua prática diária: há uma reflexão crítica de seu contexto, de sua realidade local, das necessidades dos alunos, bem como das implicações políticas e sociais que estão por trás de tal proposta de formação docente? O que observamos é que, por vezes, as estratégias são aplicadas tais como prescritas nos vídeos e apostilas do curso. As professoras, em sua maioria, valorizam e gostam do curso, principalmente porque possibilita-lhes experimentar em sua sala de aula as técnicas aprendidas, no entanto, sem perceberem a reprodução da concepção técnica e instrumental embutida na proposta.

Ao nosso ver, esse 'mercado' do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento dos professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico (PIMENTA, 2002, p. 23).

O termo *reflexão* passou a ser entendido no seu sentido de aceção mais habitual, como pensamento não rotineiro, qualquer processo que supõe o pensar com dedicação seria reflexão. Observamos isso nas falas a seguir:

O professor que reflete sua própria prática. Que está **pensando** sempre o que está fazendo, voltando atrás, vendo o que foi positivo, o que foi negativo, que procura fazer da melhor forma para o aluno (RUTH).

Mas eu acho que eu sempre tive esse pensamento, desde quando comecei a trabalhar: sempre que **a gente pensa** aquilo que a gente faz, a gente consegue fazer melhor, com mais segurança (professora BIANCA).

Vemos, assim, que, sem maiores precisões, fica vazio chamar qualquer ato de reflexão como concepção do *professor reflexivo*. Esse uso indiscriminado da concepção não obedece a uma moda passageira, apenas cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais (SMYTH, 1992, apud CONTRERAS, 2002).

Nesse contexto, nossa análise revelou a urgente necessidade de superarmos os modelos técnicos do conhecimento profissional que desconsideram as situações da prática. Ao mesmo tempo, é preciso avançar para práticas reflexivas coletivas, capazes de analisar as implicações sociais, políticas e econômicas da atividade docente. Assim, poderemos iniciar um processo de transformação da educação e da sociedade.

7 A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No capítulo anterior, buscamos contextualizar nossa análise acerca da organização do trabalho educativo, das relações entre os profissionais e destes com os alunos e também abordamos a articulação do trabalho coletivo e as concepções de conhecimento profissional dos professores que sustentam as práticas na Escola “Movimento”.

Interessávamos compreender, sobretudo, as concepções dos profissionais sobre a atividade reflexiva e a relação teoria-prática, buscando uma aproximação com os modelos de formação de professores que predominam na prática educacional.

Nosso estudo encontra-se alicerçado na relação entre teoria e prática numa perspectiva da ciência crítico-social. Buscamos em Habermas a noção de que uma ação socioeducacional transformadora exigirá “[...] uma integração entre teoria e prática em momentos reflexivos e práticos, num processo dialético de reflexão, conscientização [...]” (BASTOS, 1995, p. 60). Em consonância com tal princípio, a relação entre teoria e prática não pode limitar-se a prescrever uma prática tendo por base uma teoria ou uma informação de caráter prático.

Embora tais concepções teórico-metodológicas sustentassem nossas ações e pensamentos compartilhados com os profissionais na escola, como sujeito histórico-social, muitas vezes nos víamos repetindo intenções e práticas dos modelos por nós criticados; repetições que compreendemos como inerentes ao processo de superação e de reconstrução de nossos próprios saberes e práticas. Buscávamos, assim, a partir de um constante processo de *auto-reflexão crítica*, como nos diz Habermas (1987b), libertar-nos da dependência de tais poderes “hipostasiados”, isto é, poderes e relações fixos e congelados, que se apresentam como se fossem naturais. Assim como os profissionais da escola, exercitávamos o movimento contínuo de libertação e enquadramento às práticas que buscávamos superar. Cada um em seu tempo e como grupo, fomos desvelando nossos valores e concepções,

deparando-nos com nossas resistências e conflitos, nossas forças e fraquezas, pessoais e profissionais, no que tangencia a educação e como a concebemos nos contextos sociais, políticos e econômicos.

Se o leitor nos indagasse, neste momento, se conseguimos concretizar nossas propostas de intervenção, sendo, assim, fiel aos princípios de transformação educacional e social que nos propõe a ciência crítico-social, diríamos que acreditamos ter contribuído com esse processo de reconstrução dos saberes e práticas docentes, um processo iniciado anteriormente pela escola e por seus profissionais, no qual participamos num dado momento histórico e que segue o movimento em busca de uma educação democrática e transformadora.

Nesse sentido, nossa colaboração/intervenção deu-se de quatro formas interligadas e concomitantes, no turno vespertino da Escola “Movimento”: o grupo de estudo e reflexão “Movimento” com os profissionais que atuam de 1ª a 4ª séries; o grupo de estudo e reflexão noturno com quatro professoras que atuam de 1ª a 4ª séries; a construção colaborativa de um estudo de caso com a professora Sulamar; e a intervenção conjunta na 3ª série com a professora Cristina.

7.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E (TRANS)FORMAÇÃO: SUPERANDO A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

7.1.1 O grupo de estudo e reflexão “Movimento”

Como destacamos no capítulo anterior, os profissionais da escola em tela nos diziam da necessidade de espaços tempos para as reflexões coletivas, que se constituíssem num processo de formação continuada. Segundo eles, essa lacuna impossibilitava ações partilhadas e impedia a comunicação efetiva no contexto da escola. Propusemos aos profissionais a construção de um grupo de estudo e reflexão sobre as práticas educativas do contexto escolar a partir da aproximação entre teoria e prática buscando a inclusão de todos os alunos no processo educativo. Assim, procuramos conceber um grupo auto-reflexivo organizado, que, de

acordo com Habermas (1987b), toma consciência de suas próprias interpretações ideologicamente distorcidas e coletivamente propõe ações que busquem superá-las.

Cumpramos ressaltar que, nesse processo de transformação das práticas educacionais, no qual almejamos nos confrontar constantemente com uma linguagem educacional ancorada numa visão de mundo mecânica, limitada e hegemônica, Giroux (1997) nos alerta para o fato de que essa linguagem tem impedido os educadores de examinarem de maneira crítica as suposições ideológicas embutidas em sua própria linguagem e as experiências escolares que eles ajudam a estruturar.

Nesse sentido, o fato de que, gradativamente, o conjunto de profissionais foi-se constituindo num grupo, os conflitos e resistências foram delineando o próprio processo de reflexão e superação das tensões no contexto escolar. Embora todos os profissionais estivessem de acordo, enfatizando a necessidade da concretização da proposta de formação continuada na escola, a implementação dos momentos de encontro do grupo de estudo constituiu-se tarefa árdua para muitos, seja pela falta de uma ação mais motivadora de alguns profissionais na escola, seja pelas resistências em discutir e refletir suas próprias práticas, seja pela dificuldade que temos de romper com a estrutura política posta nas ações da escola, seja até por nossa dificuldade de conduzir algumas situações que transcendem nossas ações como pesquisadora na escola.

Sendo assim, nossa proposta era estabelecer uma hora semanal para os encontros, o que foi sendo negociado de acordo com a demanda da unidade de ensino. Essa hora, no entanto, ocorreu de forma intercalada: trinta minutos em um dia e trinta em outro, dado o tempo já disponível na escola para planejamento coletivo (17h30min às 18h). Aletarmos que essa organização influenciaria a qualidade das discussões e dos estudos, uma vez que teríamos um tempo bastante reduzido. Por várias vezes, em conjunto com outros profissionais, buscamos soluções para a questão, o que ocorreu em diferentes momentos. Contudo, as propostas nem sempre eram bem recebidas por todos do grupo e, assim, consideramos, como grupo, que seria melhor continuarmos com a mesma organização.

Realizamos quinze encontros de trinta minutos cada um, sendo dois de uma hora. Assim, tivemos um total de oito horas e trinta minutos de estudos e reflexões de junho a dezembro de 2003. Participavam do grupo: a pedagoga e sete professoras de 1ª a 4ª série, a coordenadora e as professoras do laboratório pedagógico e a diretora. A participação da coordenadora do laboratório e da diretora deu-se de forma bastante inconstante, segundo as profissionais, devido ao acúmulo de tarefas e atividades de suas funções.

De acordo com os princípios teóricos e metodológicos que guiam nosso estudo, interessava-nos refletir com o grupo suas concepções e suas práticas relativas à organização do processo educativo com a diversidade dos educandos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais. Atuamos na coordenação dos encontros, embora nossa intenção fosse de compartilhar, gradativamente, esses momentos com outros profissionais da escola. Procuramos articular o conhecimento científico e as práticas da escola a partir da reflexão crítica e coletiva. Ao longo do estudo, um grupo de professoras, apesar do grande envolvimento com o processo vivenciado, considerava que caberia à pedagoga assumir efetivamente o grupo de estudos. A pedagoga, por sua vez, isentou-se de tal tarefa. Nesse contexto, partilhamos com o próprio grupo a organização dos encontros, dedicando três encontros, ao longo do processo, para a definição de objetivos, temas, textos e metodologia.

Portanto, os temas e textos escolhidos para os encontros foram delineados a partir das demandas do grupo. À medida que os encontros iam acontecendo, analisávamos e refletíamos com o grupo as questões que ali emergiam, no sentido de planejar novas ações que buscassem atender às demandas existentes, sempre considerando os profissionais como participantes ativos na interpretação das múltiplas dimensões do seu trabalho que ali se presentificava e não como meros informantes de pesquisa (JESUS; GOBETE; ALMEIDA, 2004). A partir daí, fomos delineando continuamente com o grupo os objetivos, as temáticas e os textos dos encontros (Quadro 3).

| DIA | OBJETIVOS | TEMAS/TEXTOS |
|------------|--|--|
| 30-06-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar a proposta de pesquisa-intervenção ao grupo de profissionais envolvidos ▪ Entregar ao grupo a síntese da proposta de pesquisa ▪ Propor a construção de um grupos de estudo e reflexão na escola | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação da pesquisa e da proposta do grupo de estudo ▪ Dúvidas quanto ao tipo de pesquisa: intervenção ▪ Apontamentos das primeiras observações |
| 07-07-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a prática diversificada a partir de um relato de pesquisa ▪ Suscitar questionamentos e reflexões sobre a temática | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática diversificada em classes heterogêneas ▪ Texto: AMBROSETTI, Neusa. Eu e o nós: trabalhando a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (Org.). Pedagogia das diferenças em sala de aula: Campinas: Papyrus, 1999, p. 81-106 |
| 10-07-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir, a partir do texto discutido no encontro anterior, a prática dos professores na escola | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão sistematizada acerca das relações na classe, compromisso com o aprendizado e dispositivos necessários para uma prática diversificada |
| 15-07-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a postura do professor no favorecimento das relações na classe ▪ Relatar experiências vividas por professores na escola em sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relato de experiência das professoras da 4ª série do turno vespertino ▪ Discussão e debate ▪ Reflexão individual |
| 06-08-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar os encontros do segundo semestre | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão acerca da periodicidade, dias, horários e temas a serem discutidos |
| 21-08-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprofundar o conhecimento sobre a escola reflexiva e aprendente ▪ Analisar a importância do trabalho coletivo na escola | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola reflexiva e aprendente ▪ Formação continuada de professores ▪ Trabalho coletivo e em equipe ▪ Texto-base: ALMEIDA, M. L. de; AGUIAR, R. N. Propostas teórico/práticas inclusivas: um olhar perante a formação e prática docente. Vitória: PPGE/UFES, 2002 |
| 25-08-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprofundar o conhecimento acerca do professor reflexivo e crítico, bem como a formação continuada dos profissionais da educação | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor reflexivo e crítico ▪ Formação continuada dos profissionais da educação ▪ Organização escolar ▪ Síntese com base nas idéias de: Alarcão, 2001; Bolívar, 1997; Giroux, 1997; Ainscow, 1997 |

QUADRO 3 – SÍNTESE TEMÁTICA DOS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS (continua)

| | | |
|------------|---|--|
| 28-08-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as tensões e desafios para a escola: questões apontadas pelos profissionais nos últimos encontros ▪ Propor dispositivos para a superação das dificuldades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntese das tensões apresentadas em categorias: organização escolar e trabalho pedagógico; trabalho coletivo na escola; formação continuada e prática do professor; proposta de inclusão da SEME/PMV ▪ Análise em dupla das questões apresentadas |
| 01-09-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar, em conjunto, propostas de superação de dificuldades quanto à organização escolar, trabalho pedagógico e trabalho coletivo na escola | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão, discussão e propostas que visem a minimizar ou superar as dificuldades apontadas sobre: organização escolar e trabalho coletivo |
| 02-09-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantar, em conjunto, propostas de superação de dificuldades quanto à formação continuada na escola | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão, discussão e propostas que visem a minimizar ou superar as dificuldades apontadas sobre formação e prática docente |
| 10-09-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Socializar a síntese sobre tensões e dispositivos para a escola, construída pelo grupo; ▪ Reorganizar os dias de estudo. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega e discussão da síntese sobre tensões e dispositivos ▪ Reorganização dos encontros (dias) |
| 23-09-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutir sobre adaptações curriculares ▪ Aprofundar o conhecimento acerca das adaptações curriculares de grande porte | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo sobre “Adaptações curriculares” (Projeto Escola Viva/MEC) ▪ Síntese e discussão sobre adaptações de grande porte |
| 13-10-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reiterar a proposta do grupo de estudos ▪ Definir pela continuação ou não dos estudos, bem como datas e temas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposição da proposta inicial e o atraso no cronograma ▪ Discussão sobre o redimensionamento dos encontros |
| 21-10-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprofundar o conhecimento científico sobre ensino em multiníveis ▪ Apresentar um exemplo de aula em multiníveis realizada com a professora da 3ª C | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntese sobre a concepção de ensino em níveis diversificados ▪ Apresentação de uma aula em multiníveis ▪ Discussão |
| 09-12-2003 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar os encontros: a proposta de formação continuada na escola, e o processo de intervenção da pesquisadora colaboradora | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação dialógica, aberta à exposição oral daqueles que desejaram posicionar-se. Relato, a partir de um questionário suas observações, análises e sugestões |

QUADRO 3 – SÍNTESE TEMÁTICA DOS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDOS (conclusão)

A metodologia dos encontros constituiu-se em discussões e reflexões (orais e escritas) a partir do conhecimento científico e da prática pedagógica. Em alguns momentos, tivemos o relato de professoras motivando as discussões e, em outros, exposições dialogadas, estudos em dupla e vídeos. Além disso, compartilhávamos

com os profissionais as sínteses dos encontros anteriores, as sistematizações que realizávamos de suas próprias reflexões. Pretendíamos, assim, propiciar aos profissionais a participação ativa na investigação de suas práticas (JESUS, 2002; JESUS, 2004).

As análises e reflexões realizadas durante a pesquisa, os relatórios de observação dos encontros e a avaliação final favoreceram-nos um olhar atento aos dados permitindo organizá-los em quatro momentos, nos quais captamos o movimento do grupo que, embora sejam apresentados de forma seqüencial, não foram momentos lineares e sim tomados por idas e vindas.

Num primeiro momento, a partir do diálogo entre teoria e prática, os profissionais refletiam criticamente suas ações e implicações sociais e políticas, identificando as tensões e desafios na escola. Num segundo momento, a análise coletiva possibilitou ao grupo propor dispositivos necessários à superação dessas dificuldades. Por conseguinte, esse movimento gerou um terceiro momento, quando o grupo expôs seus conflitos e resistências, prioritariamente em dois aspectos: disponibilização e compromisso para construção de espaços tempos para o planejamento coletivo e a formação continuada na escola, em relação à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais que apontaram divergências entre os professores de sala de aula comum e profissionais do laboratório pedagógico. Num quarto momento, o grupo avaliou o processo vivenciado e propôs direcionamentos quanto à formação continuada na escola.

• ***Identificando tensões: possibilidades do diálogo entre a teoria e a prática***

Do primeiro ao sétimo encontros, procuramos, pesquisadora e profissionais, exercitar o processo de autoconhecimento crítico como profissionais e como grupo. Procuramos, a partir da teoria educacional, interpretar nossas práticas e distinguir as interpretações ideologicamente distorcidas daquelas não distorcidas (HABERMAS, 1987b), buscando, ainda, refletir as implicações sociais e políticas da atividade docente.

Após discutirmos com o grupo os princípios teórico-metodológicos de nossa pesquisa, enfatizando a proposta do grupo de estudos, alguns profissionais nos apresentaram suas demandas emergentes no contexto educativo. Naquele momento foram apresentados para discussão os seguintes temas: as relações entre os alunos, o trabalho com a diversidade dos alunos e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, no 2º, 3º e 4º encontros, discutimos, à luz da teoria, com base no texto “Eu e o nós: trabalhando com a diversidade em sala de aula”, de Ambrosetti (1999), as relações entre os alunos e destes com o professor, a organização do contexto de aprendizagem, o compromisso com o ensinar e o aprender e a colaboração entre alunos e professor. Nesses encontros, realizamos primeiramente uma síntese em transparência do texto, posteriormente duas professoras da 4ª série fizeram um relato de suas práticas e, a partir daí, os profissionais foram refletindo suas próprias práticas e analisando-as coletivamente.

As discussões e reflexões realizadas a partir do texto levaram o grupo a refletir sobre as dificuldades de relacionamento entre os alunos e, aos poucos, começamos a analisar as implicações sociais que estão por trás dessas relações na escola:

Parecem dois pontos: um negativo e outro positivo, quando se juntam, chocam.
Há muita intolerância entre eles.
Ficam disputando lugar.
Mas a vida deles é um pouco disso, sempre disputando lugar na sociedade.
Em casa, eles não devem ver relações diferentes, como por exemplo, o pai brigando, xingando a mãe.

Uma professora chama a atenção do grupo para o fato de que o professor precisa trabalhar de forma sistemática essas questões em sala de aula: “A gente precisa trabalhar a organização e sistematização das aulas. Até o fator do sol que bate na sala, precisamos repensar como organizamos a sala” (professora CRISTINA). O grupo discutiu, então, o que poderiam fazer e todos concordaram que é fundamental o diálogo com os alunos.

Desse modo, ao discutirem o papel do professor como favorecedor de relações na classe, o grupo observou que, para trabalhar o diálogo com os alunos, é preciso que, como profissionais da escola, também estabeleçam esse elo de comunicação

e, assim, possam efetivar um trabalho em equipe. As falas a seguir ilustram essa segunda questão:

É preciso unificar as posturas dos diversos profissionais da escola no trato com os alunos.

Em nível do contexto escolar, deve haver mais diálogo, por parte dos pedagogos e professores.

Seria necessário que toda escola utilizasse a mesma linguagem; que os projetos, como o Artelim, fossem socializados.

Desse modo, os profissionais começaram a relacionar suas próprias relações como essenciais às relações entre os alunos e, perceberam que o trabalho em equipe precisa ser consolidado em busca de objetivos comuns, partilhados por todos na escola. Os profissionais começaram a vislumbrar que com a aprendizagem dos alunos estava diretamente relacionada à aprendizagem institucional da escola. É nesse sentido que concordamos com Bolívar (1997, p. 83), ao nos dizer que os indivíduos aprendem especialmente em interação com os outros e com o meio exterior: “Os grupos aprendem quando os seus membros cooperam para atingir objetivos comuns [...] e antecipa mudanças posteriores”.

Assim, esses encontros se constituíram como direcionadores dos encontros seguintes, emergindo três questões principais: a organização escolar e o trabalho coletivo, o professor e a reflexão crítica e, a formação continuada na escola.

No quinto encontro, dedicamo-nos à reorganizar os encontros com o grupo. Previamente, havíamos conversado com a diretora apresentando diversas propostas, pois alguns profissionais já tinham vindo conversar conosco, reclamando que o tempo estava muito reduzido para as discussões. Embora a diretora tenha reafirmado seu reconhecimento da necessidade desses momentos, mostrou-se relutante em interferir nas práticas organizacionais já postas, alegando que, naquele momento, não poderia responsabilizar-se por certas modificações no contexto da escola: “Aí vai exigir controle, não quero isso”; “Tenho que ter muito cuidado com a comunidade” (diretora SIMONE). Ressaltamos que a diretora estava há alguns meses na função e talvez por isso não quisesse assumir, naquele momento, reestruturações. Ao longo do processo, fomos vivenciando uma mudança na postura de Simone diante da formação continuada. As discussões do grupo de estudos,

nossas conversas, as questões colocadas pelos professores foram aguçando seu envolvimento em propostas efetivas que, embora não tenham sido concretizadas em 2003, constituíram-se em ponto-chave nas discussões de elaboração do Plano Anual da Escola para 2004.

No encontro do grupo, colocamos nossa conversa anterior com a diretora e solicitamos propostas. A professora Maria, do laboratório pedagógico, propôs ao grupo reunirmos das 17h30min às 18h30min e, sendo que no dia anterior, todos sairiam trinta minutos mais cedo para compensar. Dos profissionais presentes, 85% concordaram com a proposta, ressaltando que teríamos que ser flexíveis com aqueles colegas que não poderiam, algumas vezes, ficar até o final. No entanto, a decisão tomada pelo grupo, com o qual todos os profissionais pareciam estar de acordo, foi rebatida no dia seguinte por uma professora que estava presente no encontro e por outra que não estava, que chegou a dizer: “Não vou dar trinta minutos para a PMV”. Diante disso, no sexto encontro, o grupo decidiu permanecer com os trinta minutos, mesmo diante da exigüidade do tempo.

Nesse contexto, o sexto e o sétimo encontros constituíram-se em momentos indispensáveis no processo de ressignificação das práticas educativas da escola. Buscamos, a partir do conhecimento científico acerca da escola reflexiva e organização aprendente, bem como da necessidade do trabalho coletivo, a formação continuada e a profissionalidade do professor reflexivo crítico (ALARCÃO, 2001; NÓVOA, 1999; BOLIVAR, 1997; GIROUX, 1997), sustentar as discussões e reflexões dos profissionais, que ocorreram de duas formas: durante os encontros, os profissionais levantavam questões e afirmações e, ao final, pedíamos a eles que nos relatassem por escrito. Essa dinâmica nos possibilitou obter um panorama real das tensões e dificuldades encontradas pelos profissionais no contexto da escola, quais sejam:

a) Organização escolar e o trabalho pedagógico

- necessidade de construir o projeto político-pedagógico;
- necessidade de uma prática reflexiva constante;
- responsabilidade da escola na formação da pessoa;
- presença da família como parceira no processo ensino-aprendizagem;

- mudança no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais;
- mudança na escola como um todo para atender às demandas da sociedade.

b) Trabalho coletivo na escola

- necessidade de trabalho cooperativo entre os profissionais na escola;
- necessidade de sistematizar espaços para o pensar coletivo;
- maior apoio no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

c) Formação continuada e a prática do professor

- falta conhecimento ao professor para lidar com a formação do ser humano;
- professor como profissional reflexivo-crítico;
- dificuldade de planejar para a heterogeneidade das classes;
- complexidade do trabalho em sala de aula.

d) A proposta de inclusão da Prefeitura Municipal de Vitória

- política do sistema de ensino;
- proposta de inclusão da Secretaria Municipal de Educação e o trabalho do Laboratório Pedagógico.

Desse modo, até o momento, podemos observar o movimento do grupo: a partir do conhecimento teórico os profissionais começam refletir de forma crítica suas práticas individuais (por exemplo, o papel e postura do professor no favorecimento das relações) e principalmente a prática da escola como grupo.

Começamos a vivenciar com os profissionais uma outra lógica de conceber a teoria educacional, ou seja, não como uma técnica que deve ser aplicada à prática. A teoria educacional, numa visão crítico social, deve subsidiar os profissionais a distinguirem aquelas interpretações que estão ideologicamente distorcidas das que não estão. A teoria tem papel de fomentar as reflexões do grupo de forma a levá-los a questionar suas próprias ações, identificando tensões. Conforme nos diz Carr e Kemmis (1988), a teoria deve denunciar contradições existentes nos atos educativos e sociais.

As sínteses do sexto e sétimo encontro possibilitaram o confronto das colocações de cada um. Os professores liam atentamente, questionavam, incomodavam-se e percebiam que suas angústias eram também as dos outros profissionais e começaram a confrontar suas concepções.

- ***Apontando dispositivos de mudança***

Nesse momento, que contemplou o 8º, 9º e 10º encontros, buscamos motivar o grupo a analisar criticamente as questões levantadas nos encontros anteriores. Propusemos, ainda, que apontassem alternativas de mudança, identificando quais dispositivos ou ações seriam essenciais para superarem as dificuldades indicadas. Acreditamos que a “[...] verdadeira finalidade da teoria é de informar e guiar as práticas dos educadores indicando que ações devem empreender se querem superar seus problemas e eliminar suas dificuldades” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 143, tradução nossa).

Nesse intento, no 8º encontro, partilhamos com o grupo a síntese das categorias acerca das tensões associados à prática inclusiva na escola, ressaltando suas próprias falas, conforme quadro a seguir:

1. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Necessidade de construir o Projeto Político-Pedagógico: *“O Projeto Político Pedagógico não seria um modo da escola garantir maior autonomia diante das políticas públicas?” “Esta escola tem mostrado interesse em construir esse projeto? E, para tudo isso, qual o tempo?”*

Necessidade de uma prática reflexiva constante: *“Penso que uma escola reflexiva se constitui, também, através do pensar a prática no dia-a-dia, se questionando e se avaliando. Para tanto, penso que deve haver um objetivo claro para esta escola. Refletir mais sobre mudanças em processo”.*

Responsabilidade da escola na formação da pessoa humana: *“Realmente o professor, ou seja, a escola é responsável pela formação do ser humano. Se olharmos as atitudes e os comportamentos dos alunos no período escolar, perceberemos que é o mesmo comportamento fora da escola”.*

Como ter a família como parceira no processo de ensino-aprendizagem: *“E a família? Como podemos trazê-la para dentro da escola? Se a chamamos muito para conversar, ela acaba tirando o aluno da escola”.*

Mudança no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais: *“Mudança no processo quanto ao atendimento de alunos com necessidades especiais; como trabalhar com o aluno com necessidades especiais se não temos formação específica para isso”. “A escola não está preparada para receber crianças com problemas especiais, pois não conseguimos conhecer todas as deficiências”.*

Mudança na escola como um todo para atender às demandas da sociedade: *“A sociedade necessita dessa nova escola. Mas a política administrativa vigente não se preocupa com essa mudança, pois, para ela, é mais cômodo como está”.*

2. TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

Necessidade de trabalho cooperativo entre os profissionais na escola: *“É muito difícil atender à nossa clientela (não temos ajuda de **ninguém**). A escola é muito diferente porque as pessoas só pensam nela. Hoje as pessoas são muito individualistas”.*

Necessidade de sistematizar espaços para o pensar coletivo: *“Realmente, os professores têm se sentido solitários. Que tempo seria esse? Como socializar? O que seria possível fazer para a escolar tornar-se reflexiva?”*

Maior apoio no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais: *“Ficamos isolados quanto ao trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, falta apoio dos profissionais habilitados para tal. Quando busco leitura, encontro textos que citam a libras, o que é coisa rara ou inexistente na rede de ensino”.*

3. FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DO PROFESSOR

Falta conhecimento ao professor para lidar com a formação do ser humano: “A escola hoje deveria estar preparada para desenvolver o crescimento e formação do ser humano, mas os profissionais que nela trabalham não são preparados para isso”.

O professor como profissional reflexivo-crítico: “O professor deve ir além da prática reflexiva, porém ele tem que querer buscar informações e, além de tudo, aceitar as possibilidades de compreensão ou de aprendizado que o aluno pode te dar”. “O professor deve buscar trabalhar em uma perspectiva reflexiva. Essa prática é um processo, portanto não é estanque e nem mecânico. A reflexão pode subsidiar ações que irão favorecer as interferências em ações futuras”.

A dificuldade de planejar para a heterogeneidade das classes: “A figura me lembra a minha atitude em relação ao planejamento, busca para adaptar, pensar para a criança com deficiência auditiva. O planejamento reflexivo só é possível quando o professor planeja com base no que sabe/conhece de sua realidade com os educandos. Portanto, é difícil trabalhar com heterogeneidade. Complica o ato de planejar pelas diferenças existentes em sala, pois são gritantes e o tempo para refletir cada necessidade é um tempo que não dispomos na escola. Ressaltando que tempo se faz quando há necessidade e interesse em melhorar a ação ou visão que se tem do aluno como o que se pode fazer para que a ação seja melhorada”.

A complexidade do trabalho em sala de aula “[...] que envolve aqueles alunos com necessidades educativas especiais e os outros que também têm suas especificidades, ao mesmo tempo”.

4. A PROPOSTA DE INCLUSÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA

A política do sistema de ensino

- O número de alunos atendidos pelo laboratório pedagógico, bem como o número reduzido de professores.
- O número de alunos por turma não é garantido conforme prevê as orientações legais.
- Como a administração da escola, pode oferecer vagas a todos sem prejudicar o trabalho em sala?

A proposta de inclusão da Secretaria Municipal de Educação e o trabalho do laboratório pedagógico

- É preciso questionar e analisar o projeto do laboratório pedagógico implementado pela PMV, pois ele não está atendendo às necessidades da escola, e principalmente de sala de aula.
- Não é somente a proposta do laboratório pedagógico que precisa ser questionada, mas todo projeto de inclusão, pois questões, como número excessivo de alunos por laboratório pedagógico e em sala de aula, o número de escolas que as coordenadoras são responsáveis são um dos motivos que causam essa inadequação as reais necessidades da escola. Fazer a verdadeira inclusão acontecer se gasta dinheiro.

QUADRO 4 - TENSÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA (conclusão)

Num primeiro momento, realizamos uma leitura geral das questões apresentadas e, nos encontros seguintes (9º e 10º), aprofundamos, ponto a ponto, a reflexão, ao mesmo tempo em que, individualmente ou coletivamente, os professores apresentavam suas propostas de superação das dificuldades constituindo-se, desse modo, num quadro de tensões e dispositivos.

| CATEGORIAS | TENSÕES E DESAFIOS | DISPOSITIVOS E PROPOSTAS |
|--|---|--|
| 1. Organização escolar e o trabalho pedagógico | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade de construir o Projeto Político-Pedagógico ▪ Necessidade de uma prática reflexiva constante ▪ Responsabilidade da escola na formação da pessoa humana ▪ Como ter a família como parceira no processo de ensino-aprendizagem ▪ Mudança no atendimento aos alunos ▪ Mudança na escola como um todo para atender as demandas da sociedade | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A escola hoje conta com um maior número de professores efetivos, é possível começarmos o Projeto Político-Pedagógico. ▪ É a identidade da escola para atender à sociedade ▪ A primeira ação é ouvir os segmentos da comunidade escolar ▪ Podemos enviar questionários para os pais ▪ É preciso organização do espaço para construção desse projeto, liderança e, principalmente envolvimento do grupo, pois demanda muito trabalho |
| 2. Trabalho coletivo na escola | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade de trabalho cooperativo entre os profissionais na escola ▪ Necessidade de sistematizar espaços para o pensar coletivo ▪ Maior apoio no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamentos integrados por série ▪ É preciso modificar os horários para isso ▪ É preciso sistematizar os espaços coletivos com toda a escola ▪ É preciso parar com a crítica pela crítica e avaliarmos nosso trabalho ▪ Alguém sempre precisará tomar a iniciativa e motivar o grupo para isso |
| 3. Formação continuada e a prática do professor | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta conhecimento ao professor para lidar com a formação do ser humano ▪ O professor com profissional reflexivo e crítico ▪ A dificuldade de planejar para a heterogeneidade das classes ▪ A complexidade do trabalho em sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ O professor deve buscar o conhecimento, ser pesquisador: autoformação ▪ Troca de experiências ▪ Grupos de estudos no início das aulas ▪ É preciso garantir o espaço para a formação continuada na escola no Plano de Ação ▪ É fundamental que os profissionais da escola disponibilizem-se fora do horário escolar Grupos quinzenais (18h às 20h) ▪ Ciclo de palestras |

QUADRO 4 - TENSÕES E DISPOSITIVOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA

Esses momentos constituíam-se essenciais no processo que vinha sendo construído pelos profissionais, ou seja, tornarem-se efetivamente um grupo. Os educadores começam a ter voz como um coletivo de profissionais e juntos questionaram e apresentaram propostas para as questões que identificaram como impossibilitadoras do processo educativo na escola, como o número de alunos em sala de aula e a elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Ressaltamos que a diretora e a coordenadora do laboratório pedagógico participaram desses momentos. De certa forma, o movimento do grupo despertou-lhes interesse em saber o que lá estava acontecendo. A diretora Simone começou a assumir a formação continuada, deixando claro para o grupo que, para que isso acontecesse, era preciso, antes de tudo, que os profissionais quisessem essa formação, mas ainda não se colocou uma proposta concreta.

Observamos que, ao analisarem os dispositivos de mudança para as dificuldades na organização do trabalho educativo na escola, o grupo contemplou, prioritariamente, a necessidade de construção do projeto político-pedagógico, o trabalho coletivo na escola e a formação continuada no contexto da unidade de ensino.

A discussão sobre o projeto político-pedagógico é recorrente nos encontros do grupo. Os profissionais, principalmente as professoras, consideraram que muitas questões que entravam o fazer educativo na escola poderiam ser sanadas com a construção do projeto. Destacaram que urge que todos tenham objetivos comuns e para isso é preciso que a escola defina sua postura educacional, seus princípios filosóficos, educacionais, sociais e políticos.

Segundo Padilha (2001, p. 74), a construção do projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, um exercício da capacidade de tomar decisões coletivamente. Prossegue o autor, destacando que, “[...] para viabilizar a transparência e efetivação desse processo, deve ser criado um *sistema de comunicação* entre os diversos níveis de planificação e de administração educativas [...]” de forma que todos na escola acompanhem as etapas de construção.

Em consonância com essa comunicação aberta e a unicidade de objetivos na escola, o grupo discutiu enfaticamente a necessidade de concretização do trabalho

coletivo entre os diferentes níveis do contexto educativo. Destacaram diferentes formas de trabalho em equipe: a comunicação e planejamento com todos na escola, inclusive entre os dois turnos; a parceria entre os professores e destes com a coordenação pedagógica; o apoio mútuo entre professores de sala regular e professores do laboratório pedagógico; e a parceria entre os membros da equipe técnico-administrativa.

A consolidação do trabalho coletivo foi, desde o início de nosso estudo, a questão mais enfatizada pelos profissionais e nos parece a mais complexa de conjugar ações efetivas, visto que envolve diversos fatores relacionados, desde as concepções e valores individuais de cada membro da organização, aqueles associados à história e cultura da própria escola e, ainda, a estrutura organizacional e política da instituição escolar. No entanto, ao longo do processo de pesquisa e intervenção na escola, foi nos possível vivenciar com os profissionais diferentes formas do pensar e agir coletivamente, assinalando um processo de mudança que já vinha acontecendo e no qual procuramos contribuir. Nesse sentido, concordamos com Ainscow (1997) quando afirma que um dos princípios-chave para a educação inclusiva diz respeito ao trabalho em equipe. Assim, os professores devem ser incentivados a formarem equipes e parcerias em que todos membros concordem em se ajudar uns aos outros a analisar aspectos da sua prática.

Outra questão discutida pelo grupo na busca por alternativas de solução refere-se à formação continuada dos profissionais na escola. Os professores vislumbram no Plano de Ação da Escola a possibilidade de garantia desse espaço tempo. Surgem algumas propostas que se consolidaram naquele ano, como o Ciclo de Palestras organizado pela coordenadora Joana, do laboratório pedagógico, que, inicialmente, tinha como proposta realizar-se na Escola Movimento, mas que terminou por atingir um escopo mais amplo envolvendo outros laboratórios e professores do sistema municipal de ensino. Além dessa iniciativa, cumpre ressaltar a proposta de quatro professoras para a construção de um outro grupo de estudos fora do horário de trabalho (à noite), que se efetivou de setembro a dezembro de 2003.

Observamos que, no âmbito da formação continuada, os profissionais, em pequenos grupos, começaram a transcender o apontamento de dispositivos e propor ações

concretas. Esse movimento do grupo nos permite considerar os professores, como aponta Giroux (1997, p. 163) como intelectuais transformadores.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.

Outras questões como a prática do professor em sala de aula, a política do Sistema Municipal de Ensino e a proposta de inclusão da Secretaria Municipal de Educação, foram incansavelmente discutidas ao longo dos encontros. O grupo discutia e refletia acerca de estratégias que pudesse contribuir com o trabalho, tomando a diversidade como foco, o que se intensificou nas discussões dos encontros finais do grupo.

A política do Sistema Municipal de Ensino e a proposta de inclusão da Secretaria de Educação diziam respeito a diversas diretrizes que necessitavam ser revistas, como progressão automática e o número de alunos por turma. Entretanto, os professores enfatizavam a essencialidade de que a proposta de educação inclusiva na rede de ensino fosse incorporada por toda a Secretaria de Educação e não somente pela Divisão de Educação Especial. Concordávamos com os profissionais que a efetivação de políticas públicas que garantam a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais perpassa o envolvimento de todas estruturas da Secretaria. Além disso, acreditamos, conforme Prieto (2002, p. 50), que “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, muitas vezes, requer que os serviços sejam oferecidos pelas Secretarias de Saúde, Bem-estar Social, Cultura, Esporte e Lazer, Transportes e outras [...]”.

Com essa dinâmica de trabalho, procuramos dar a todos participantes do grupo, como defendem Carr e Kemmis (1988), a possibilidade de iniciar e perpetuar um discurso, de propor, de questionar, de expor razões a favor ou contra quaisquer interpretações ou justificações.

Incentivamos o grupo a reconhecer o movimento de reflexão-ação-reflexão crítica que estavam fazendo de suas práticas: aprofundando o conhecimento científico; analisando de forma crítica suas práticas; identificando tensões e dificuldades;

propondo dispositivos de mudança; e, em algumas situações, concretizando ações de transformação. Concordamos com Carr e Kemmis (1988) que a teoria educacional deve orientar sempre a transformação das formas que os professores vêem a si mesmos e a sua situação, de maneira que permita reconhecer e eliminar os fatores que frustram seus objetivos e intenções educativas.

Esse movimento vinha sendo possibilitado por três fatores: a relação entre conhecimento e interesse (teoria e prática), a reflexão coletiva e a transcendência de aspectos imediatos da prática. O grupo começou a analisar as implicações sociais (família, responsabilidade social da escola, contexto socioeconômico dos alunos, etc.) e políticos (política de formação continuada do Ministério da Educação, a proposta de inclusão da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal, a autonomia política da escola, a partir do projeto político pedagógico, etc.).

Sinalizávamos, assim, o início da busca pela superação dos limites impostos pelas racionalidades técnica e prática da educação. Buscávamos, a partir da teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas (1987a, 1987b), difundir sua idéia de que o conhecimento nunca é produto de uma mente isolada das preocupações cotidianas, e sim é configurado pelas condições históricas e sociais de um determinado grupo. Só esse conhecimento pode possibilitar o movimento de mudança e transformação das práticas educacionais e sociais.

• ***Os conflitos são declarados: um sinal de resistência e mudança?***

Esse movimento dos profissionais, que lhes permitem constituírem como grupo, gera, por sua vez, a declaração dos conflitos existentes na escola. Isso ocorreu, de forma sistemática, a partir do sexto encontro, quando os profissionais passaram a sentir-se mais seguros e respaldados para expor suas opiniões. Um exemplo disso é o da professora Izabel: sempre muito criticada pelos colegas por sua postura “tradicional”, sentava-se fora do círculo nos encontros e raras vezes ouvíamos sua voz. No sexto encontro, participou ativamente. Em um momento, disse-nos: “É, Mariangela, a gente se sente tão só, parece que as pessoas estão escondendo as coisas. Essa semana quis trabalhar alguma coisa sobre folclore, mas ninguém foi

capaz de me mostrar alguma coisa”. A professora nos fala da solidão e da falta de colaboração entre os profissionais.

Logo nos indagávamos, assim como JESUS (2002), por que os profissionais se sentem tão solitários? Os próprios professores no diziam da urgência de estruturação do trabalho coletivo na escola, no entanto, observávamos que alguns não estavam sendo contemplados como possíveis parceiros de trabalho, como a professora Izabel. Dois aspectos precisam ser considerados quando nos referimos ao trabalho em equipe: “Os profissionais da escola precisam concordar em se ajudarem uns aos outros a explorar aspectos da sua prática” (AINSCOW, 1997, apud JESUS, 2002, p. 49); além disso, é fundamental que haja reestruturações administrativas que possam assegurar tempo para que os professores se encontrem e ajudem-se, “[...] de modo que possam explorar e desenvolver aspectos da sua prática” (AINSCOW, 1997, p. 26).

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que todos questionavam a ausência do trabalho coletivo, as reflexões do grupo de estudos contribuíram para que os valores e concepções dos profissionais fossem expostos, o que gerou divergências quanto ao processo de formação continuada vivenciado e quanto ao trabalho entre laboratório pedagógico e professores de sala de aula.

Quanto aos espaços tempos na escola para a formação continuada, o grupo expôs suas divergências: aqueles que assumiram a importância desses momentos apresentaram alternativas dentro e fora do horário de trabalho, independente de suas outras tarefas profissionais e pessoais; e aqueles que ainda não viam esses encontros como fundamentais, mantiveram-se resistentes, sem considerar nenhuma das propostas, nem propor outras. O episódio a seguir ilustra essa tensão:

Estávamos discutindo sobre a formação continuada. O grupo enfatizava as propostas por ele apresentadas, no sentido de iniciarem a concretização daquela que melhor acolhesse a necessidade de todos. A professora Letícia interrompe e diz:
-- Que encontros quinzenais de 18-20h são esses? Quem decidiu isso?
-- Foi uma sugestão de algumas professoras. É voluntário e aberto a quem pode e deseja participar -- pesquisadora.
-- Ah! Porque eu estou fora, nem “morta” fico aqui até 8h da noite – professora Letícia.

-- *Você tem outra proposta?* – pergunta a professora Luiza.
Silêncio. A professora Letícia nada diz (Diário de campo, 10-09-2003).

Desse modo, o próprio movimento de mudança do grupo constitui-se numa tensão para alguns profissionais da escola. Concordamos com Carr e Kemmis (1988, p. 160) que, no momento de organização da ação, momento essencial na mediação entre teoria e prática que nos descreve Habermas, quando se tomam decisões reais, os interesses pessoais dos membros do grupo chocam-se. Assim, os interesses individuais podem entrar em conflito com os interesses do grupo. Portanto, “[...] qualquer decisão de atuar em um sentido ou outro ameaçará a integridade do grupo” (tradução nossa).

Nesse contexto, um grupo de professores nos propõe a construção de um outro grupo de estudos, à noite, com duas horas quinzenais. Ficava claro que ali se iniciava um movimento, no sentido de querer mostrar para o restante do grupo a importância da formação continuada e da reflexão coletiva das práticas da escola, bem como suas implicações sociais e políticas. A proposta nos motivou. Naquele momento, observamos como o processo de mudança é diverso e complexo, cada um no seu tempo e como grupo começa mudar e propor ações concretas que renunciam as estruturas hegemônicas.

O embate entre os profissionais na escola nos levou a considerar que um dos grandes entraves atualmente na profissão docente é o não reconhecimento, por parte do professor, de que sua profissionalização está diretamente relacionada com sua formação, o que, segundo Alarcão (2001, p. 24), exige do professor a consciência de que essa formação nunca está terminada “[...] e das chefias e do governo, a assunção do princípio de formação continuada”. Além disso, continua a autora, é preciso que ele sinta que “[...] a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham”.

Concordamos com Senge (1992, apud BOLIVAR, 1997, p. 82):

As organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem.
A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional

(organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem a aprendizagem individual.

Diante de todo esse movimento do contexto, a postura da pedagoga nos intrigava. Nos encontros, entrava e saía o tempo todo da sala para resolver outras questões na escola. Raras vezes se sentava no círculo com as professoras e poucas vezes se manifestava durante as discussões. Algumas professoras questionavam a ausência de liderança e argumentos, por parte da pedagoga, que motivassem e incentivassem os profissionais mais resistentes a assumirem as questões debatidas, como a formação continuada, o planejamento coletivo e a construção do projeto político-pedagógico da escola. Gradativamente, a pedagoga foi adotando uma postura contrária à realização dos encontros, seja exercendo ações que tentavam interromper as atividades do grupo, seja na desarticulação que procurava causar entre os membros, inclusive com a pesquisadora. O relato a seguir ilustra esse posicionamento da pedagoga:

Saindo da sala dos professores, passamos no laboratório pedagógico. Estavam a pedagoga e a coordenadora do laboratório em reunião. Disseram-nos que hoje seria inviável acontecer o grupo de estudos.

-- A vida da escola é assim, tumultuada -- coordenadora do laboratório.

-- Pois é, tem a Festa da Primavera, a exposição... – pedagoga.

-- Tudo bem, peço que nos ajude a pensar uma alternativa para reposição desse dia – pesquisadora.

A pedagoga estava preocupada, mais uma vez, com nosso relato:

-- Mas tudo é como você coloca. Houve o grupo de estudo, mas, por necessidade da escola e por uma desmotivação do grupo, ele foi cancelado – pedagoga.

-- Mas, então, as pessoas estão desmotivadas? – pesquisadora.

-- Não todas. Duas professoras viram a cara quando digo que tem estudo – pedagoga.

-- Então temos que conversar com o grupo. Precisamos conversar abertamente com o grupo para sabermos o que está acontecendo, pois eles vêm até a mim questionar justamente o contrário: por que não iremos ter o encontro.

Mais tarde, às 17h40min estávamos conversando com a diretora, quando a pedagoga passou. A diretora lhe perguntou por que não estava reunida com as professoras. A pedagoga olhou para baixo e não soube o que responder. A diretora insiste na pergunta e a pedagoga responde que as professoras iriam ajudar a recortar algumas flores para a Festa da Primavera. Alguns minutos depois, às 17h50min passamos pela sala da pedagoga e havia apenas três professoras que, dez min depois, foram embora.

As professoras que lá estavam nos diziam não compreender porque não houve estudo: “Deixar de estudarmos para cortar flores? É brincadeira” (Diário de campo).

Duas questões emergem do fato descrito. Em primeiro lugar, a cultura daquela escola era de que as atividades docentes encerravam-se às 17h30min. Assim, ficar até às 18h estava prejudicando a organização já posta entre os profissionais. Desse modo, reunir-se com a pedagoga, mesmo para cortar flores, dava-lhes mais respaldo para saírem cedo, uma vez que ela não cobrava a participação efetiva das professoras, mesmo por que as reuniões eram sempre improvisadas e, em grande parte, sem objetivos explícitos. Outra questão é que, embora a pedagoga não exercesse uma articulação efetiva entre as professoras, como elas mesmas nos diziam, conseguia desarticular a comunicação, sempre alegando, para algumas professoras, que a diretora pediu para cancelar o encontro para organizar a festa enquanto dizia para a pesquisadora de que grande parte dos profissionais não estavam mais querendo o estudo.

O grupo chama a atenção para o fato de que, no turno da manhã, os profissionais possuem um diálogo que a tarde não ocorre. Justificam isso a partir da articulação das pedagogas do turno contrário. Segundo as professoras, esse diálogo lhes garante voz para assegurar e lutar por seus direitos e mudanças. Os profissionais observam que, na própria escola, há um grupo que se consolida como grupo efetivamente.

Ao refletirmos as situações vivenciadas em nosso estudo, confirmamos a importância da coordenação pedagógica na articulação da reflexão crítica e transformadora. A prática do pedagogo deveria, pois, caminhar na direção que nos aponta Alarcão e Tavares (2003, p. 129), ou seja, a partir de

[...] um processo de enriquecimento mútuo e de ajuda entre os colegas, que assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus alunos.

Nesse movimento de mudança das práticas organizacionais e educativas da escola, as discussões acerca da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais desencadeiam um outro conflito: a ausência de parceria entre os profissionais do

laboratório e os professores de sala de aula e, ainda, a divergência de concepções sobre a deficiência.

O grupo de professoras da sala de aula regular discorda do modelo de atendimento do laboratório pedagógico e argumenta sobre a necessidade de o professor especialista apoiar, também, as práticas em sala de aula. Os profissionais do laboratório, por sua vez, especialmente uma das professoras do laboratório, têm uma posição divergente acerca do papel do professor especialista, considerando-o como um profissional que irá atender os alunos individualmente, com o objetivo de

Desenvolver competências que essa criança não adquiriu para, quando ela retornar para a sala de aula, ela possa ter mais facilidade para aprender (PROFESSORA X).

Observamos, assim, que ainda há o predomínio do modelo de prontidão (JESUS, 2002), no qual o professor do laboratório irá preparar o aluno para ser “incluído” na sala de aula, o que reflete as concepções que esses profissionais têm acerca do aluno com necessidades educativas especiais, como podemos observar no episódio a seguir:

Estávamos discutindo a parceria e o apoio ao professor de sala de aula. A professora do laboratório pedagógico expõe sua postura: “Eu tenho trinta alunos com problemas diferentes. Vocês trabalham com alunos que estão num certo padrão de normalidade. É mais tranquilizador”. A postura da professora diante da deficiência e da inclusão choca-se com concepções de algumas professoras: “Que é isso? Dizer que temos um certo padrão de normalidade, qual a concepção de diversidade, de aluno com necessidades educativas especiais?” (Diário de campo).

Nesse sentido, fica evidente a divergência entre professores de sala de aula e profissionais do laboratório pedagógico sobre suas concepções acerca da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e a parceria, o apoio compartilhado. Alguns dos profissionais do laboratório manifestaram-se dispostos a essa parceria, contudo a organização política desses espaços não vem possibilitando essa ação. A coordenadora nos falou do acúmulo de tarefas diante do número de escolas pela qual é responsável. Assim, as professoras manifestaram-se descrentes diante da promessa dessa parceria:

-- Quero ir um dia na sua sala ver os meninos, mas quero ir para fazer com você, colocar a mão na massa – profissional do laboratório.

-- Vai nada... Você já disse várias vezes que ia... – professora Helena.

O 12º, 13º e 14º encontros mantiveram-se permeados pelos conflitos existentes e alguns momentos desses encontros foram dedicados à discussão desses conflitos e, ainda, à tentativa de reorganizar os temas que não estavam sendo contemplados como previsto, diante do cancelamento de alguns encontros.

Procuramos prosseguir com a proposta motivada pelo grupo de professoras que se mantinham fiéis aos encontros do grupo de estudo e reflexão. Passamos, então, a discutir a segunda demanda identificada pelo grupo no decorrer dos encontros: a possibilidade de práticas pedagógicas inclusivas. Sugerimos alguns temas e o grupo optou por discutir: adaptações curriculares e ensino em multiníveis. Demos continuidade à mediação entre teoria e prática, utilizando o conhecimento teórico para subsidiar as discussões, e apresentamos alguns exemplos, inclusive uma aula em multiníveis que planejamos e realizamos com a professora Cristina na 3ª série.

As discussões acerca das adaptações curriculares enfatizaram principalmente as adaptações de grande porte, ou seja, aquelas que devem ser realizadas pela Secretaria Municipal e pelo corpo técnico-administrativo da escola, tais como: número de alunos por turma, disponibilização de um maior número de estagiários na escola, e formação continuada para os professores. Houve, ainda, uma discussão entre as professoras de sala regular e uma das professoras do laboratório pedagógico a respeito da progressão automática para alunos com necessidades educativas especiais. A professora do laboratório alegava que “[...] o aluno com necessidades educativas especiais não deveria ter uma aprovação, caso não tivesse alcançado as competências necessárias”. A professora Bianca, mais uma vez, questionou qual a concepção da professora sobre o aluno com deficiência e disse:

-- Reter o aluno não é garantia de aprendizado, pois vai depender do trabalho do professor e da escola, seja em que série ele estiver.

Nós complementamos a argumentação da professora:

-- Só vamos realmente desenvolver a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, quando a escola pensar coletivamente e processualmente sobre ele, a partir de um projeto curricular que o contemple nos anos que estiver na escola (Diário de campo).

A discussão gerou a retomada da questão enfatizada tantas outras vezes: o apoio necessário, em alguns momentos, ao professor de sala regular. Durante o relato da professora Cristina sobre a aula em multiníveis que realizamos em conjunto em sua turma, colocamos para o grupo que, em alguns momentos, é fundamental o professor de sala de aula partilhar o planejamento e a intervenção com um outro profissional da escola, visto que lidar com a diversidade exige do professor, atualmente, uma nova forma de trabalhar com os diversos níveis dos alunos. O trecho do relato do 14º encontro exemplifica esse conflito entre professores de sala comum e professores especialistas:

A professora Letícia pediu a palavra: “Eu fico impressionada que precise vir alguém de fora para dizer que o professor precisa de apoio”.

A professora Cristina relatou: “Pois é, nós começamos aquele projeto com Vinícius e foi bom registrarmos, porque não conseguimos continuar porque não tivemos apoio”.

A professora Renata perguntou irritada: “Apoio de quem? É bom deixar claro”.

A professora Cristina respondeu que apoio de diferentes áreas, desde a família do aluno, do estagiário, que não tinha naquele momento na escola, e de outros profissionais, inclusive do laboratório.

Renata argumenta, nervosa, que um estagiário não será solução, e tampouco o professor do laboratório ir para a sala de aula. E que, na verdade, a grande questão é que não se tem o apoio da família e o que Vinícius precisa mesmo é de limites. Nós e a professora Cristina concordamos com a professora Renata que o estagiário, ou apoio do professor especialista ou a parceria com a família, isoladamente, não serão a solução, mas sim a combinação de todos esses fatores que poderão favorecer a inclusão efetiva do aluno na escola, ou seja, o trabalho em equipe (Diário de campo).

Ao final do 14º encontro, convidamos os profissionais a lerem o poema “Solidariedade e Companhia”, de Manoel Peixoto, chamando-lhes a atenção para o fato de que todas as discussões do grupo presentificavam-se, sobretudo, na necessidade de construir um trabalho coletivo, democrático e solidário. Somente esse trabalho poderia proporcionar-lhes as mudanças que desejavam. Precisavam deixar de ser vozes isoladas e denunciadoras a constituírem-se em vozes únicas impulsionadoras de propostas capazes de transformar as estruturas educacionais e sociais hegemônicas. Chamamos a atenção, ainda, para o fato de que já havia iniciado esse movimento identificando tensões, resistências, propondo alternativas, refletindo suas práticas.

Nesse sentido, comungando com os princípios de uma ciência social crítica, acreditamos ser possível proporcionar um tipo de entendimento auto-reflexivo que permitisse aos profissionais explicar por que as condições sobre as quais eles agem são frustrantes e pudesse possibilitar, ainda, o surgimento de um tipo de ação necessária para superar/eliminar as fontes de tais frustrações. Para isso, a auto-reflexão organizada que nos propõem Carr e Kemmis (1988), a partir das idéias de Habermas, pode se constituir em espaço de reflexão e transformação das práticas educativas.

• ***Refletindo o caminho percorrido individual e coletivamente***

No 15º encontro (9 de dezembro) do grupo de estudos, dedicamo-nos a avaliar e refletir com os profissionais o processo de formação continuada na escola iniciado em junho/2003. Essa análise ocorreu em dois momentos: primeiramente, durante o encontro, todos tiveram oportunidade de expor suas reflexões e apontamentos e, posteriormente, a partir de um instrumento por nós elaborado, procuramos realizar uma análise pontual e sistemática do processo de formação continuada que realizamos conjuntamente.

Iniciamos nosso último encontro com o grupo de profissionais da escola, com a presença de grande parte dos professores, inclusive da diretora, da pedagoga e da coordenadora do laboratório pedagógico, que, desde o 11º encontro não participavam dos encontros. As reflexões seguiram em duas direções: quanto à proposta de efetivação de formação continuada na escola e quanto à nossa colaboração/intervenção no contexto da escola, que discutiremos em item específico.

Entregamos a todos uma síntese dos encontros, destacando, em cada um deles, os objetivos, as temáticas discutidas e as reflexões do grupo. Todos ficaram surpresos com a produção do grupo nos encontros: “Não esperava que tivéssemos feito tudo isso”.

A partir daí, o grupo começou a analisar as possibilidades de concretização desse espaço de formação continuada na escola, impulsionado pela diretora que, mais

uma vez, chamou a atenção para o fato do comprometimento e aceitação do grupo, pois, muitas vezes, ela sente resistências dos profissionais. Algumas professoras debateram, alegando que a Secretaria precisa oferecer formação dentro do horário de trabalho. A pedagoga concordou. No entanto, a diretora argumentou que não basta oferecer, é preciso que os professores queiram, pois, quando se tem um espaço, há aquele profissional que marca dentista, outro agenda médico, outro não pode porque o filho está sozinho em casa e assim por diante. A pedagoga, diante da postura da diretora, mudou de posição e disse: “É antes as escolas da rede tinham esse momento, mas perderam. Tem que querer mesmo”. Observamos, assim, a postura “indefinida” da pedagoga.

Num outro momento, pedimos aos profissionais que refletissem sistematicamente o processo vivenciado ao longo da pesquisa, observando as seguintes questões: quais reflexões as discussões no grupo de estudos possibilitaram um repensar de suas práticas; quais dificuldades encontramos como grupo para a realização dos encontros; que pontos positivos e negativos identificamos no processo; como avaliam a coordenação dos encontros; e que sugestões apontam para a organização do processo de formação continuada na escola.

A análise dos dados apresentados revelou que todos os profissionais que responderam aos questionários (oito) destacaram que, a partir das reflexões teóricas e práticas nos encontros, puderam analisar e intervir de forma mais efetiva em suas práticas em sala de aula e alguns nos disseram que “[...] a reflexão foi uma grande oportunidade de mudança [...]”, como se expressou Cristina.

Os participantes ressaltaram estas questões principais: o ensino em multiníveis, a postura do professor diante da diferença; o processo de avaliação dos alunos; as relações interpessoais no contexto da escola; e o próprio aprendizado de refletir coletiva e criticamente suas práticas.

Quanto às dificuldades vivenciadas ao longo do processo, os profissionais destacaram:

- A falta de liderança por parte da coordenação pedagógica: “Aos meus olhos o que dificultou foi a pedagoga com sua insegurança e falta de vontade” (professora BIANCA).
- A falta de empenho e compromisso de alguns profissionais: “É o comprometimento mesmo, o compromisso, tinha aqueles que sempre alegavam que, por algum motivo, tinham que sair mais cedo” (pedagoga PAULA).
- O acúmulo de atividades na profissão de educador: “Cansaço por termos muitas atividades. Muitos de nós trabalha em duas escolas, faz cursos à noite, tem família, é difícil” (professora HELENA).
- A exigüidade do tempo: “Trinta minutos é muito pouco, compromete a qualidade do que estamos fazendo” (professora LUIZA).

Nesse sentido, os profissionais apontaram como pontos positivos, essencialmente, três questões: o acesso ao conhecimento teórico, a relação entre teoria e prática e a reflexão coletiva que possibilitou mudanças na prática. A grande maioria dos profissionais ressaltou a importância dos encontros em lhes possibilitar novas leituras e estudos teóricos. Eles destacaram também a possibilidade de relacionar criticamente teoria e prática e muitos, ainda com a visão de que uma determinada teoria deve ser colocada em prática, mas alguns profissionais já percebiam que essa relação fazia-se fundamental pela mediação, pela reflexão, pela crítica e pela mudança. Apontaram então, que as reflexões no grupo, de forma coletiva, institucional, social e política, possibilitaram mudança em suas práticas, como observamos na fala da professora Luiza:

Permitiram não só uma reflexão, mas uma mudança de hábitos e atitudes. Comecei a questionar minha prática pedagógica a partir de um contexto mais amplo [...]. Repensei no meu processo de avaliação e também percebi como somos falhos ao nos mecanizar na correção das avaliações. Passei a ter um diário reflexivo onde vejo como estou diante da visão dos meus alunos

Nesse sentido, vislumbrar o desenvolvimento profissional e a formação do professor à luz da ciência social crítica nos possibilita “[...] oferecer um modo de atividade que permita intervir e mudar os processos sociais em que nos prejudica” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 169, tradução nossa).

Ao avaliarem a coordenação dos encontros pela pesquisadora, ressaltaram a boa interação entre pesquisadora e professores, a flexibilização às necessidades do grupo, organização e planejamento dos encontros (metodologia, recursos, textos), bem como a busca da superação das dificuldades e o incentivo à motivação do grupo. Destacaram, ainda, a importância de relacionarmos a todo encontro a teoria e a prática, articulando e instigando a reflexão crítica.

A pedagoga afirmou que algumas professoras questionaram nossa postura durante os encontros, reclamando que, muitas vezes interrompíamos suas falas devido ao tempo reduzido.

Como sugestão para a organização da formação continuada na escola, sugeriram que os temas devem seguir a demanda dos profissionais, como foi feito na experiência vivida; outros pontuaram temas de interesse, como avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, manejo de sala de aula, educação do surdo, dentre outros. Quanto à periodicidade e ao horário para os encontros, a maioria afirmou que deveriam ocorrer quinzenalmente, com uma hora de duração, dentro horário de trabalho. Alguns sugeriram estudos à noite ou ao sábado com a inclusão de certificado. A pedagoga destacou que é preciso construir uma proposta que justifique a formação continuada na escola para que, assim, possam reivindicar à Secretaria de Educação.

Desse modo, o processo de pesquisa-ação crítico-colaborativa nos possibilitou vivenciar com o grupo de profissionais da escola, “pesquisadores ativos”, de suas práticas educativas e sociais, tendo a colaboração como entendimento da relação entre eles e a pesquisadora “externa”. Além de acreditarmos numa dialética entre teoria e prática, saber e fazer, acreditamos no movimento de articulação entre profissionais da escola e pesquisadores da academia, pois, conforme nos diz Carr e Kemmis (1988, p. 215, tradução nossa), “[...] o impulso crítico da investigação capaz de transformar as instituições educativas não se expressa somente no pensamento crítico individual, mas também a partir da crítica comum [...]”.

Nesse sentido, é fundamental que a formação continuada dos educadores seja concebida a partir de uma prática educativa social crítica, na qual o “[...] elemento

participativo e colaborativo envolve mais que o compromisso individual com o processo de investigação: envolve a auto-organização. A natureza do processo é colaborativa [...]” (CARVALHO; SIMÕES, 2001, p. 104).

7.1.2 O grupo de estudo e reflexão “Noturno”

Ao nos propormos a investigação educativa numa perspectiva da ciência social crítica, estamos alicerçando nosso pensar e fazer, como pesquisador colaborador, no princípio de que a investigação emerge a partir dos interesses e necessidades do contexto educativo, do próprio grupo de profissionais da escola.

Nesse sentido, durante o processo de pesquisa, o envolvimento dos profissionais, principalmente dos professores, foi gradativamente se modificando. Um grupo de professoras, participantes do Grupo de Estudo e Reflexão Movimento, assumiu suas posições e concepções diante da insatisfação causada, principalmente pelo tempo exíguo dedicado aos encontros. Elas propuseram a formação de um outro grupo que viesse a contemplar os princípios de uma formação continuada pautada na relação teoria e prática. Nascia o Grupo Noturno sobre Formação e Prática Docente: atendendo à diversidade. O grupo era composto pelas professoras Cristina, Bianca, Helena e Daniliza, pela pedagoga Paula (que participou apenas de dois encontros) e pela pesquisadora.

O episódio a seguir ilustra essa preocupação das professoras em se organizarem para o estudo e a reflexão:

Durante um dos planejamentos com Cristina, ela nos relatou a necessidade dos encontros terem maior duração: “Os trinta minutos acabam sendo vinte. É muito curto”. Ela, então, propôs que poderíamos colocar para o grupo a proposta de realizarmos um outro estudo com quatro horas mensais. No grupo de estudos com os profissionais de 1ª a 4ª série, estávamos justamente discutindo propostas de efetivação da formação continuada na escola. A professora Cristina e eu fizemos a proposta ao grupo. Alguns acharam impossível a proposta por ser à noite. Mas Bianca enfatizava o que já havia dito por várias vezes, que a conquista do espaço no horário de trabalho deveria começar assim, nos disponibilizando dentre do possível naquele momento. Helena e Luiza também gostaram e abraçaram a proposta. Convidamos, também, a pedagoga (Diário de campo).

Assim, tomada pela surpresa e contentamento diante da iniciativa das professoras, víamos o início de uma comunidade de aprendizagem voltada à auto-reflexão organizada. Vivenciávamos, como nos diz Carr e Kemmis (1988, p. 161, grifo e tradução nossos), uma “[...] ciência social crítica que versa sobre a práxis social [...] a ser empreendida por **grupos auto-reflexivos preocupados por organizar sua própria prática à luz de sua auto-reflexão organizada**”.

O grupo configurou-se num espaço de reflexão crítica sobre o contexto educacional, a formação, a profissionalização e a prática docente com a diversidade dos alunos, a partir da mediação entre teoria e prática. Os encontros de duas horas quinzenais aconteceram de setembro a dezembro de 2003, totalizando sete encontros. Os temas emergiram do contexto educacional e social vivenciados pelas professoras, os quais foram definidos nos dois primeiros encontros. O quadro a seguir exemplifica os temas e os textos utilizados em cada encontro:

| DIA | TEMAS/TEXTOS |
|------------|---|
| 11-09-2003 | ▪ Definição de temas e cronograma para estudo |
| 18-09-2003 | ▪ Manejo de sala de aula inclusiva Texto: IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão : um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 335-352. |
| 25-09-2003 | ▪ Currículo, avaliação e planejamento Texto: FALVEY, M. A.; GIVNER, C.; KIMM, C. O que farei 2ª feira pela manhã? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão : um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 142-168. |
| 16-10-2003 | ▪ Pedagogia das diferenças Texto: ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (Org.) Pedagogia das diferenças na sala de aula . 2ª ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 11-26. |
| 22-10-2003 | ▪ Ressignificando o papel da avaliação Texto: ANDRÉ, Marli; DARSIE, Marta Maria Pontin. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças. In: ANDRÉ, M. (Org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula . 2. ed. Campinas: Papirus, 1999, p. 27-46. |
| 06-11-2003 | ▪ A formação do professor reflexivo Texto: ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva . São Paulo: Cortez, 2003. |
| 03-12-2003 | ▪ Formação de professores e a escola inclusiva : questões atuais Texto: BAUMEL, R. C. R.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. Revista Integração , Brasília: MEC/SEESP, ano 14, n. 24, 2002. |

QUADRO 5 – SÍNTESE TEMÁTICA DO GRUPO DE ESTUDO NOTURNO

Diferentemente do Grupo Movimento, os encontros desse grupo eram coordenados por todos os seus membros. Cada uma das participantes ficava responsável pela condução de um encontro, o que trouxe um envolvimento de todas na facilitação do grupo. Assim, as estratégias metodológicas foram variadas. No geral, eram propostas leituras, reflexões e sistematizações individuais e coletivas. Sempre havia momento para cada um expor suas opiniões, questionamentos e sugestões, bem como momentos em que todos, como grupo, formulavam suas questões e propostas. Portanto, exercitávamos uma premissa fundamental na *organização dos processos de conscientização e aprendizagem* proposto por Habermas (1974, apud CARR; KEMMIS, 1988, p.160, tradução nossa): “[...] todos os presentes podiam intervir por igual para propor perguntas e apontar suas propostas, e desfrutarem de iguais oportunidades [...]”. O que era possibilitado e favorecido pela liberdade do discurso, ou seja, uma comunicação aberta e democrática conforme assinalam Carr e Kemmis (1988).

Cumprir destacar que nossa participação no grupo deu-se de forma colaborativa, como uma das participantes. Configurávamos em uma “[...] comunidade autocrítica de pesquisadores ativos comprometidos com o melhoramento da educação, como pesquisadores para a educação” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 195, tradução nossa).

Ao analisarmos os dados, identificamos e refletimos o movimento do grupo à luz das funções mediadoras da relação entre a teoria e a prática enfatizadas por Habermas (1974):

[...] a primeira são os elementos teóricos (‘teoremas críticos’) e a maneira em que os mesmos se desenvolvem e são postos à prova; em segundo lugar, são os processos de organização da conscientização, da aprendizagem; e terceiro, são processos para a organização das ações (CARR; KEMMIS, 1988, p. 158, tradução nossa).

Observamos, em diferentes momentos, o movimento do grupo a partir das três funções descritas por Habermas: a formação teórica, a organização da conscientização, ou seja, o estudo aprofundado de tais temáticas, e a organização da ação a partir de estratégias a serem empreendidas pelas professoras. Um exemplo foi acerca da avaliação dos alunos.

No quarto encontro do grupo, a leitura e reflexão do texto escolhido levou o grupo a observar que a avaliação deveria ser ressignificada a partir da reflexão do professor acerca da heterogeneidade dos alunos, portanto o teorema crítico formulado pelo grupo era, como dizia a professora Cristina: *“A avaliação formativa que parte da observação constante sistematizada do professor é um instrumento que favorece o professor refazer sua prática a partir da reflexão”*.

Essa é uma questão que pega para o professor, porque estamos tão acostumados com essa avaliação formal, que temos que dar uma prova. No entanto, a avaliação formativa, como está dizendo a autora, que parte da observação constante e sistematizada do professor é um instrumento que favorece o professor refazer sua prática (ver aonde o aluno precisa avançar) (professora CRISTINA).

A partir daí, o grupo definiu aprofundar a discussão acerca da avaliação como processo reflexivo do professor. Iniciávamos a segunda função descrita por Habermas, a organização sistemática dos processos de conhecimento. O texto escolhido para o quinto encontro, “Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças” (AMBROSETTI, 1999) permitiu-nos refletir criticamente a temática a partir da teoria e de nossas práticas como docentes.

A organização desse processo deu-se a partir da discussão coletiva, em que cada participante discorreu sobre um item do texto relacionando com sua prática. Posteriormente, o grupo realizou uma discussão coletiva considerando a avaliação em termos mais amplos da atividade educativa e, finalizando, construímos uma síntese do texto de forma a socializar com os outros professores da escola. Observamos o quanto é importante organizar nossa forma de aprender, ou seja, como iremos aprofundar o conhecimento a partir da reflexão crítica. Essa organização muitas vezes necessita ser empreendida com nossos alunos, de forma a construir autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, algumas reflexões realizadas nesse momento merecem destaque. Apresentamos, a seguir, um extrato da discussão realizada nesse encontro que foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita e analisada pelo grupo no encontro posterior:

Lembrei hoje pela manhã. A aluna sabia o processo todo do problema, mas não a operação de divisão. Preciso registrar mais sobre J., para saber mais sobre ele (professora LUIZA).

A avaliação deve ser para refletir a prática, investigação didática. Como que para certos professores é tão difícil perceber isso?! (professora CRISTINA).

Vejo que essa avaliação formativa exige do professor uma intuição baseada na observação diária dos alunos, como diz a autora. E como isso é importante para trabalhar os níveis dos alunos, pois os alunos mudam de níveis muito rapidamente. Eu e Mariangela vimos isso quando no projeto em multiníveis (professora CRISTINA).

Por isso vejo a importância da teoria na prática do professor [...]. O professor precisa se sentir fomentado pelo conhecimento científico (Pesquisadora).

“O professor precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a revelar suas dúvidas e dificuldades (ANDRÉ, 1999). A escola desenvolveu o pensamento de que o aluno não saber é um pecado! Muitos alunos têm dificuldades de pedir ajuda ao professor, porque estão em um processo onde eles eram ou são os errados por não saberem (professora BIANCA).

Precisamos dar retorno ao aluno do seu desenvolvimento da aprendizagem (professora CRISTINA).

O professor deve fazer uma observação fina e sistemática dos alunos para saber o que fazer (ANDRÉ, 1999). O objetivo da avaliação deveria ser este. Pautada numa intuição que parte dessa observação (professora LUIZA).

Tudo passa pelo estudo mesmo. Temos que fazer um tempo (professora BIANCA).

É possível observarmos um movimento constante e dialético entre teoria e prática, no qual as idéias trazidas pelos autores eram relacionadas com a prática e fortaleciam nossas auto-reflexões. Além disso, nesse momento de reflexão crítica acerca do tema, todos tínhamos iguais oportunidades de participar, expor nossas opiniões, concepções. Portanto, como nos diz Carr e Kemmis (1988), exercitávamos um conhecimento autônomo, pela oportunidade que todos tínhamos de provocar discussões, questionar, afirmar ou negar os postulados para pôr à prova nossas próprias proposições na discussão auto-reflexiva.

A partir daí, o grupo iniciou a organização das ações que viessem ressignificar nossas práticas, no que tange à avaliação. Sobre essa etapa, Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa), destacam que “[...] exige a seleção de estratégias adequadas, a resolução das questões táticas e a condução da prática”. A reflexão coletiva no grupo propiciou a cada professora a construção de estratégias que viessem ao encontro de suas práticas, como observamos nas falas abaixo:

Os exercícios diários são instrumentos de avaliação do professor. Vou estar dando uma avaliação de matemática, e vou reorganizá-la de forma a ajudar investigar as necessidades dos alunos (professora CRISTINA).

Eu já faço registro. Mas essa idéia que a autora do texto traz do diário reflexivo do professor a partir do diário dos alunos é fantástica. Vou analisar e ver de que forma posso utilizar essa estratégia com meus alunos de 5ª a 8ª séries na outra escola (professora LUIZA).

Acho que é um pouco do que já venho fazendo em relação à prática com Mariana para o estudo de caso, não é, Mariangela? (professora BIANCA).

Tais estratégias passaram a ser refletidas constantemente nos encontros seguintes do grupo, quando era possível a troca de idéias e análises acerca do que vinha sendo construído pelas professoras. Foi possível observar de forma clara uma mudança nas práticas a partir das reflexões e ações realizadas pelas professoras:

Eu preparei uma avaliação de matemática para os alunos sobre divisão. Vi que umas cinco crianças não entenderam o processo. Então, preparei atividades diferenciadas e sentei com esse grupo. Aquele grupo que eu já sabia que realizaria fez sozinho, com o outro grupo, eu voltei todo o processo. Mas eu não considerei o que tinham feito na avaliação, e fui fazendo uma observação do percurso e saber o momento de dar uma nova avaliação. Isso me possibilitou um outro sentido de considerar a avaliação (professora CRISTINA).

E vou falar como professora de 5ª a 8ª de matemática. No estudo aqui em cima da avaliação reflexiva. Mesmo que a gente queira não dá para entender os alunos. Aí pensei: diário reflexivo. Fiz com eles, que a cada semana ou de 15 em 15 dias eles escrevem pra mim como está sendo a aula de matemática. E olha, é 10!!!! Eu consigo ver o que eles têm de dificuldade e o que eu preciso mudar (professora LUIZA).

Minha prática não é a mesma. O diário reflexivo sobre Mariana marcou minhas ações não somente com ela, mas com toda turma.

Foi possível ver e depois analisar minha prática (professora BIANCA).

Desse modo, o grupo “Noturno” constituiu-se em espaço de auto-reflexão coletiva e individual favorecedora de mudanças das práticas das professoras. Por realizarem-se coletivamente, as mudanças ocorridas com as professoras eram também analisadas institucionalmente e as professoras passaram a articular com outros profissionais da escola a necessidade de uma outra lógica da avaliação. Assim, vislumbrávamos de a possibilidade da formação continuada em processo viabilizar a transformação das práticas educativas. A escola era uma espaço privilegiado desse processo de (trans)formação docente.

Sendo assim, ao analisarmos o caminho traçado pelo grupo, podemos evidenciar, a partir da discussão sobre o fracasso escolar (quarto encontro), que o grupo analisa as implicações sociais e políticas presentes no contexto escolar, próprias dos pressupostos da ciência social crítica de Habermas e da pesquisa educacional crítica proposta por Carr e Kemmis, como observamos nas falas a seguir:

Nós, professores, precisamos refletir e analisar para além do espaço da escola. Precisamos pensar nas esferas sociais, econômicas e políticas que existem por trás da escola (professora X).

A política pública é cruel: escolas que estão localizadas em bairros melhores, recebem outro tipo de atendimento, equipamentos... É outro perfil. ‘Por que as crianças que estudam em Jardim da Penha no ELZ aprendem tão bem, e as que estudam em São Pedro não?’ (professora Y).

As professoras refletiam o *lugar* da ação docente nesse contexto, como observamos na discussão que prosseguiu nesse encontro:

O professor não pode chegar a uma escola e se acomodar e propor um ensino precário; é preciso propor sempre o melhor, para lutar contra esse tipo de desigualdade (professora Y).

O professor precisa ter essa responsabilidade de mudar, conscientizar (professora X).

Observamos a conscientização das professoras diante do papel político da atividade docente, bem como da responsabilidade de legitimar ou lutar contra a política neoliberal instalada. Acreditamos ser fundamental que os professores possam assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões acerca do que ensinam e identificar quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Ao vislumbrarmos os professores como intelectuais, como nos propõe Giroux (1997), podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que impedem que eles assumam seu potencial como estudiosos e profissionais reflexivos. Para tanto, é preciso “[...] contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas que desempenham [...]”. Portanto, a reflexão realizada pelas professoras acerca das implicações sociais, políticas e econômicas que estão impregnadas no contexto de aprendizagem nas escolas é coerente com o pensamento de Giroux (1997, p. 162), ao assinalar que

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. [...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de uma sociedade mais ampla.

Assim, a professora Luiza nos chamava a atenção para o fato de que

Muitas vezes o professor é usado como fantoche dessa política neoliberal. Porque não quer estudar, não pára pra refletir.

Nesse sentido, negligenciar o saber e a reflexão crítica imprescindíveis à atividade docente é compactuar com os modelos de formação de professores difundidos pela política hegemônica, concebendo o profissional da educação meramente como técnico. A auto-reflexão crítica coletiva nos permite conceber os professores como autônomos e responsáveis pela formação e pela transformação educacional.

Vislumbramos os professores como intelectuais ativos capazes de perceber os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, das relações sociais em sala de aula e dos valores que legitimam sua atividade na

escola. Segundo Giroux (1997), somente assim é possível concluir que os professores tornem-se intelectuais transformadores. Habermas (1987b) nos diria que uma ciência social crítica tem por princípio a transformação das estruturas sociais e políticas que estão distorcidas ideologicamente.

Dessa forma, as professoras discutem, recorrentemente, a questão da formação continuada como essencial à reconquista da profissionalização do professor. Como as discussões no grupo estavam em torno da educação inclusiva, as professoras refletiam a necessidade do aprimoramento profissional quanto ao saber e ao fazer que atendessem os alunos com necessidades educativas especiais, como podemos evidenciar nas falas a seguir, no sétimo encontro do grupo:

Trabalhei com uma professora que, depois de vinte anos, repetindo o que fazia, começou mudar quando começou o curso de graduação e diz que isso a ajudou. Ela não tinha um conhecimento mais crítico, e agora ela vê quanta coisa precisava saber (BIANCA).

Falta interesse ao professor. Muitos dos que fazem o Profa têm só a intenção de juntar certificado. Eu sempre fui mais tradicional. Com essa coisa da inclusão, tive que mudar, repensar. Eu tinha medo de que essa mudança causasse uma desorganização e não conseguisse obter um resultado positivo. Eu acho que é isso, o pessoal está com medo (SANDRA).

As professoras analisaram a implicação da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores, tomando com exemplos caminhos por elas próprias traçados ou de outros colegas. Observamos, no grupo de professoras, uma força impulsionadora na retomada da profissionalização docente. Nóvoa (1999, p. 30), ao discorrer sobre o processo histórico de profissionalização do professorado, acentua que o estatuto social e econômico da profissão evidencia uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores na sociedade. “É verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais [...]”, diante da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é fundamental que a formação dos educadores se afaste das concepções da racionalidade técnica, própria das ciências positivistas e, ainda, possam ir além do pragmatismo da racionalidade prática. “Assumir a dimensão profissional da atividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu

próprio programa de desenvolvimento profissional”, como nos diz Sacristán (1995, p. 67). O autor prossegue ressaltando que conceber essa dimensão profissional dos docentes implica compreender a profissionalidade como não exterior às condições psicológicas e culturais dos professores que, por sua vez, inserem-se num contexto mais amplo dos fatores sociais, políticos e econômicos nos quais exerce sua função.

Ressaltamos que o grupo, ao discutir questões mais amplas do contexto educativo, preocupava-se com o envolvimento dos outros profissionais da escola nesse processo auto-reflexivo coletivo. Por vezes, analisamos nossa própria atuação na articulação com outros profissionais da escola.

Porque, o que está acontecendo conosco no momento, nós não conseguimos que os outros criassem esse modelo de reflexão, de querer melhorar, de ficar buscando... (professora BIANCA).

Eu acho que isso é típico de certos grupos mesmo. E é questão de liderança também (professora CRISTINA).

Aqui nessa escola a resistência é muito grande (professora BIANCA).

Você vê outros grupos que são mais mobilizados (professora LUIZA).

Procurávamos sempre convidar os outros professores, conversando com um e com outro. Comentávamos nos horários comuns, como no recreio, o que vínhamos construindo no grupo. No entanto, tínhamos consciência de que, embora pudéssemos ter insistido mais, naquele momento fizemos o possível como grupo menor que tentou mobilizar um grupo maior. No entanto, as resistências encontradas naquele contexto não serviam para que desistíssemos do processo, pelo contrário, alimentava a certeza de que as mudanças necessárias são concebidas gradativamente e de forma diversa pelos profissionais.

Nesse sentido, o processo vivenciado com as professoras nos indicava a possibilidade da colaboração na construção de grupos auto-reflexivos, numa perspectiva da ciência social crítica, o que nos permitiu uma outra visão da formação continuada e do desenvolvimento profissional. As discussões e reflexões no grupo transcendiam o universo da prática imediata de cada uma de nós, evoluía para

questões mais amplas da educação e da profissionalização docente, até mesmo a configuração social e econômica de nossa sociedade que, por sua vez, influencia as relações e as práticas na escola. Acreditamos que “[...] uma ciência social crítica é, para Habermas, um processo social que combina a colaboração em processo de crítica com a vontade política de atuar para superar as contradições da ação social e das instituições sociais [...]” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 157, tradução nossa).

7.2 COLABORAÇÃO NA PESQUISA E NA FORMAÇÃO DOCENTE COMO DISPOSITIVO DE MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES DO FAZER EDUCATIVO

7.2.1 Panorama do processo de colaboração/formação com a professora Cristina

Ao pensarmos o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, tínhamos o propósito de colaborar com os professores na construção de práticas pedagógicas bem-sucedidas que permitissem aos alunos sucesso na aprendizagem. Vislumbrávamos a formação continuada a partir da concepção de professor reflexivo-crítico, da pesquisa docente e da colaboração como possibilidade de ressignificação dessas práticas.

Em nossos primeiros contatos com a Escola Movimento, fomos apresentada à professora Cristina. Já em nossa primeira conversa com ela, percebemos a disponibilidade e o desejo de realizar um trabalho em equipe. Assim, fomos vivenciando implicações mútuas na prática de pesquisadora e de professora. Barbier (1985) nos respalda nessa discussão. Defrontávamo-nos, tanto a pesquisadora quanto a professora, com implicações de diferentes naturezas, seja em nível psicoafetivo, cujo fazer educativo remetia diretamente a fundamentos de nossas personalidades; seja em nível histórico-existencial, em que víamos que o sentido da práxis da pesquisa e da ação docente partia de nossa história, passava pela história e voltava à história num movimento dialético. Ambas nos identificávamos com a prática da outra: “Agora sou eu que digo: você faz igual a mim, também trabalho produção de texto assim” (CRISTINA).

Nossas divergências de concepções, por exemplo, em relação ao estabelecimento de limites em sala de aula, eram disparadoras de discussões e crescimento profissional mútuo. As diferenças serviam para alimentar o desenvolvimento de nosso agir e pensar, buscando um equilíbrio de nossas práticas.

Os vínculos estabelecidos entre a pesquisadora e a professora foram se estreitando e, gradativamente, foram ganhando novas dimensões, tornando-se compromisso e responsabilidade pelas mudanças que a professora vinha fazendo em sua prática docente. Cristina era parceira no trabalho de pesquisa e não meramente sujeito de investigação.

Esse clima de confiança e parceria foi levado para fora de sala de aula e explicitado às outras pessoas da escola. Cristina não omitia seu contentamento em trabalhar conosco, que o traduzia seu desejo pelo trabalho em equipe, como nos ilustra o episódio a seguir:

Hoje, durante uma conversa informal na sala dos professores, estavam presentes a professora Cristina, a coordenadora de laboratório e a pesquisadora. A professora comentou com a coordenadora sobre o projeto que estávamos iniciando e disse: “Não estou mais desanimada por causa de Mariangela. Além de tudo, nos identificamos muito” (Diário de campo).

Se, por um lado, esse processo de colaboração trazia para a professora um novo sentido em seu trabalho pedagógico, por outro incomodávamos por estarmos ocupando o lugar daqueles que por direito e dever deveriam ocupar, e sabiam que deveriam. “É até chato, mas isso que você faz comigo: sentar, planejar, trazer sugestões, retomar o que já foi feito, deveria ser feito com o pedagogo da escola” (CRISTINA). A professora reconhecia que a pedagoga tinha boa vontade, no entanto, o trabalho era lento e permeado por lacunas.

Observávamos a professora sempre em busca de parcerias nas quais pudesse partilhar sua prática cotidiana, principalmente em relação à pedagoga. A ausência de retorno vinha gerando desânimo e frustração em seu trabalho na escola. Ao iniciarmos o trabalho colaborativo com Cristina, ela nos disse:

Você trouxe a esperança para eu ficar nessa escola este ano, estava perdida e angustiada. Tinha dias que chorava quando voltava pra casa. É tudo muito desorganizado. Depois que você chegou, me animei.

Após três meses de trabalho, Cristina não considerava mais a perspectiva de sair da escola e começava a pensar com qual turma poderia trabalhar no ano seguinte. A solidão, a aflição começava a dar lugar à esperança, à coragem de inovar (MEIRIEU, 2002) a partir da possibilidade da colaboração, da partilha, do apoio. Questionávamo-nos o porquê de as pessoas na escola sentirem-se tão sós. Como discutir a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, se seus próprios professores não estavam incluídos nas relações de cooperação? Ou essas relações não existiam na escola?

Compartilhamos das idéias de Esteve (1995, p. 117) quando afirma que, diante do desajustamento causado pela aceleração da mudança social, é preciso,

[...] articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los: evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade.

As concepções da professora eram tangenciadas pelas preocupações socioeconômicas que marcam o contexto educativo. Chamava-nos a atenção para a necessidade de os educadores considerarem essas implicações em seu trabalho pedagógico:

Eu sinto que muitos professores estão alheios à sala de aula; vai lá dar a matéria, pode ser um excelente professor, mas não tem aquele compromisso. Nós temos que atender a diferença, e a diferença que fica mais é a diferença de conteúdo [...]. Mas também tem aquela criança que às vezes, tem uma questão social, até mesmo porque em casa eles não têm orientação [...].

Como conseqüência desse olhar global da atividade docente, Cristina mantinha-se atenta às questões que transcendiam sua prática imediata na escola. Durante um dos momentos no grupo de estudos, chamou a atenção das outras professoras para a necessidade de um aprofundamento das questões referentes à surdez. Sua fala nos mostra seu posicionamento perante o assunto: “Gente, essa é uma questão que

me preocupa, pois qualquer uma de nós pode ter um aluno surdo no ano que vem”. Ressaltava que os profissionais da escola deveriam assumir coletivamente os alunos com necessidades educativas especiais, como nos esclarece:

As pessoas da escola que não convivem com Vínicius só vêem o lado difícil dele, acusam-no de tudo que acontece na escola [referindo-se a um acontecimento quando uma outra professora apontou o aluno como responsável por trabalhos rasgados em sua sala]. Vínicius é aluno da escola e todos precisam pensar sobre ele (CRISTINA).

Desse modo, em tempos que buscamos resgatar a profissionalização docente (NÓVOA, 1995), o profissionalismo de Cristina diante do “ser professor” chamava-nos a atenção. Como parte de seu ser profissional, a professora referia-se ao seu saber/fazer pedagógico de forma sistemática e científica, buscando, a partir da reflexão e da análise crítica, sustentar suas ações. Sua fala nos revelava a importância que atribuía à teoria como parceira no processo de reflexão da prática:

É o que eu falo, a gente precisa muito conhecer a teoria, porque quando você não a conhece, tudo parece muito difícil. Você faz e faz e não consegue um certo retorno: será que o que estou fazendo tem fundamento? Quando você conhece a teoria, você tem mais segurança, até para expor para as outras pessoas.

Cristina estava cursando Pedagogia por um convênio da Prefeitura Municipal de Vitória com a Universidade Federal do Espírito Santo pelo Centro de Educação a Distância (CREAD-NEAD), fato que nos surpreendeu, pois seus questionamentos e reflexões nos indicavam um profissional pós-graduado. A informação nos levou a considerar que a formação do professor passa por questões que transcendem a formação inicial no ensino superior, diz-nos da autoformação profissional: “Eu sempre li muito desde pequena. Não preciso estar fazendo um curso para estudar. Parto da necessidade que vou me deparando a cada ano, a cada realidade” (CRISTINA).

Nesse sentido, acreditar na construção de uma escola para todos requer pensarmos no professor comprometido com o ato educativo, o que implica a responsabilização com o ensinar e o aprender, a partir da dialética em torno de seu próprio saber e do saber de seus alunos. Isso, por sua vez, condiz com seu exercício político e social da profissão docente.

O movimento entre teoria e prática, guiando suas ações e empreendendo o re(criar) de seu trabalho (CARR; KEMMIS, 1988), seu olhar para além de suas necessidades imediatas de sala de aula e sua conscientização social da atividade docente nos faziam conceber Cristina como profissional crítico-reflexivo, em busca de sua intelectualidade. Conforme atribui Giroux (1986, apud CONTRERAS, 2002, p. 160), “[...] os docentes necessitam definir a si mesmos como intelectuais transformadores, que atuam como professores e educadores radicais [...]”.

Desse modo, ao pensarmos na formação docente, três questões emergem da análise do processo vivenciado com Cristina. Em primeiro lugar, acreditamos que a autoformação docente deve incorporar a auto-reflexão crítica, como nos aponta Habermas (1987a), permitindo alcançar a compreensão real das situações educacionais, que podem, por sua vez, estarem ideologicamente distorcidas pelos sistemas políticos e econômicos; em segundo, Habermas também nos alerta para a essencialidade de incorporarmos um interesse colaborativo em nossos processos de conscientização, o que requer um saber partilhado e não individualizado; em terceiro, cumpre ressaltar que, ao mencionarmos a importância da autoformação, não estamos nos limitando a ela, ao contrário, acreditamos que deve ser incorporada à formação institucional, inicial ou continuada.

7.2.2 Os momentos de planejamento: tessituras do pensar e do agir

Ao longo da pesquisa, foi-nos possível vivenciar com Cristina o processo de mudança de suas práticas, no qual os momentos de planejamentos configuraram-se em estratégia essencial. A professora tinha clareza de que muitas mudanças ocorridas na prática diária com os alunos ecoavam do processo de reflexão-ação-reflexão crítica que realizávamos.

Os momentos de planejamento/reflexão do vivido estavam sempre respaldados pelo conhecimento científico, a partir dos estudos que realizávamos, num constante diálogo entre teoria e prática. Um de nossos focos durante a pesquisa referiu-se ao manejo de sala de aula, dadas as demandas apresentadas pelo contexto educativo.

O episódio a seguir ilustra a possibilidade de reinventar a prática a partir do conhecimento científico e da auto-reflexão crítica:

Planejando a aula da 6ª feira, relembramos o estudo sobre manejo de sala de aula, no qual um dos fatores que favorecem a autonomia e sucesso do aluno para a tarefa é comunicar ao aluno seu esforço e progresso durante o processo. Decidimos incluir na tarefa a socialização das produções para que pudéssemos valorizar o empenho dos alunos na tarefa (Diário de campo).

Concebíamos o espaço tempo de planejamento como lugar de (re)construção de nossos saberes e fazeres, como pesquisadora e professora. Havia um movimento constante de planejamento sistematizado, ação, observação e reflexão, como nos indica Carr e Kemmis (1988), ao referirem-se à **espiral auto-reflexiva**. Esse movimento, muito mais que possibilitar a reflexão sobre a prática realizada, permitia-nos refletir e avaliar criticamente nossas próprias ações com os alunos. Considerávamos desde as dificuldades dos alunos diante da proposta até nosso planejamento e ações, o que possibilitava uma reorganização do ensino e uma avaliação acerca das estratégias e recursos utilizados nas aulas.

Cumpramos destacar que Cristina tinha o hábito de registrar o planejamento de suas aulas e considerações acerca das ações ocorridas, o que traduzia sua concepção sobre a importância de planejar sistematicamente o ato educativo. Juntas, aprofundamos esse exercício do registros que nos forneciam suporte para as intervenções subsequentes, pois estavam baseados nas conquistas, nos dilemas e nas dificuldades da prática docente. Continham as variações diante do inesperado, das necessidades e dos interesses do grupo durante as intervenções.

Nesse sentido, concordamos com Proença (2003, p. 16), quando afirma que o

[...] o ato de registrar é uma das possibilidades do educador tomar a consciência da posição educacional que assumiu, para ter clareza das próprias idéias [...] um lugar onde possa lidar com seus conflitos, dilemas, acertos e erros, conquistando novas ferramentas para lidar com a realidade e assumir-se enquanto autor da sua história.

Desse modo, o ato de planejar necessita ser vislumbrado pelos profissionais da educação como um momento privilegiado de ressignificação de suas práticas. Para

isso, é fundamental a sistematização e a partilha. Como nos afirma Ainscow (1997), estamos ressaltando a importância da “planificação cooperativa”.

É nesse sentido que, a partir do movimento entre teoria e prática num processo de **auto-reflexão** crítico-colaborativa, vamos tecendo nossos conhecimentos e nossas práticas como profissional docente.

7.2.3 As demandas que emergiam do contexto

Nossas conversas iniciais com a professora Cristina e observações na 3ª série revelavam sua preocupação e aflição com as relações estabelecidas entre os alunos em sala de aula. Essas relações, segundo a professora, eram marcadas pela agressividade e pela intolerância de uns com os outros, como podemos evidenciar em sua fala: “São muito agressivos e intolerantes entre eles. Acho que isso vem de anos anteriores, pois eles parecem estar acostumados somente com gritos”. Observamos que um grupo de alunos demonstrava comportamentos agressivos em relação aos colegas. Eram freqüentes xingamentos e até mesmo atitudes fisicamente violentas com os colegas. Era comum ouvirmos desses alunos expressões do tipo: “Vou te pocar todo”. Havia uma separação entre os alunos por grupos de interesses e afinidades que produziam um contexto segmentado. A classe não tinha uma identidade como turma, pois havia subgrupos dentro de uma única classe. A organização física da sala refletia as relações conflituosas entre os alunos. Estavam sempre sentados em fileiras individuais, onde os alunos com necessidades educativas especiais ficavam no final das fileiras.

Como reflexo dessas relações interpessoais conturbadas na classe, havia uma grande dificuldade de organização das aulas, pois, como nos relatou a professora, as atitudes e ações dos alunos eram caracterizadas por uma “desorganização”: “Eles ficam em pé o tempo todo. Quando chegam na sala empurram as carteiras para um lado e por outro, têm dificuldade de concentração durante a atividade [...]” (CRISTINA).

Nesse sentido, a organização dos alunos na sala dificultava um trabalho cooperativo. Até mesmo as discussões coletivas eram centralizadas e direcionadas para um determinado grupo, como observamos no episódio que se segue:

A professora inicia uma discussão com os alunos sobre os trabalhos que fizeram acerca do Projeto Terra. Os alunos demonstram criticidade e motivação para o trabalho, pois muitos deles vivenciaram o evento, por residirem na região abrangida pelo projeto. Observamos que a discussão passa a centralizar-se entre os alunos do lado esquerdo da sala, onde a professora está posicionada e onde os alunos estão participando com maior frequência. Muitos alunos estão de pé, conversando com os colegas, brincando. Poucas vezes a professora chama a atenção, está motivada com a discussão (Diário de campo).

Ao ser questionada, a professora argumenta que, diante dos conflitos de relações vivenciados na classe e outras questões que dificultavam suas estratégias, preferia, em alguns momentos, prosseguir com uma discussão priorizando aqueles alunos que estavam interessados, pois não adiantava pedir silêncio ou atenção.

Durante nossas primeiras observações, foram raros os momentos em que víamos os alunos organizados em duplas ou grupos, desenvolvendo trabalhos coletivos. Havia, assim, necessidade de empreender estratégias que facilitassem o estabelecimento de relações positivas e um direcionamento do ensino facilitador para todos. Acreditávamos, em consonância com as reflexões da professora, que seria fundamental desenvolver um ambiente cooperativo entre os alunos, no qual pudessem motivar-se para o intercâmbio de informações e pontos de vista. Como possibilidade, discutimos acerca do trabalho entre pares. De acordo com Sanches (1997, apud JESUS, 2002, p. 59),

[...] se bem organizado e gerido, o trabalho em pares pode ajudar não só no processo de ensino e compreensão da informação, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores, tais como, solidariedade, respeito, acolhimento e investimento no outro.

Outra tensão evidenciada em nossas observações na classe referia-se ao desafio de promover práticas pedagógicas voltadas para a diversidade dos alunos, inclusive para o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais. Isso dado principalmente ao contexto das relações e da organização que ora relatamos, e ainda ao fato de ser uma classe bastante heterogênea, com diferentes grupos que

demandavam intervenções mais específicas. A professora relatou-nos a experiência adquirida no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/MEC (PROFA), afirmando que uma das estratégias trabalhadas no curso era dos grupos produtivos: “Ainda não tentei, pois acho que isso é mais para classes heterogêneas”. Nesse momento, a professora ainda não havia percebido o quanto sua classe demandava desse tipo de intervenção justamente por contemplar diferentes níveis de aprendizagem e necessidades.

O trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais apresentava-se, naquele momento, como um dos maiores desafios para a prática pedagógica de Cristina, no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. De modo particular e por motivos que transcendiam ao nosso olhar, o trabalho com Vinícius representava, para a professora, um misto de sentimentos, desde angústia, desafio à motivação e a constatação de possibilidades. Sua vivência no ensino fundamental era até então somente nessa escola. O formato do trabalho que vinha sendo conduzido pela estagiária reforçava a exclusão de Vinícius do processo de ensino-aprendizagem, dada a concepção dos serviços de apoio adotada naquele momento na escola, ou seja, um atendimento individualizado voltado a preparar o aluno para ser “incluído” em sala de aula.

Em face à diversidade dos alunos, é preciso que a escola reveja suas práticas curriculares. Um currículo de abordagem inclusiva é aquele que garante a todos os alunos acesso a um ensino comum com níveis diversificados, de acordo com suas especificidades e lhes proporcione desenvolverem-se de forma positiva nas atividades da turma (PORTER, 1997). O trabalho em múltiplos níveis permite ao professor atender às especificidades dos alunos, a partir do conjunto da classe.

Ao longo das observações, tivemos a oportunidade de discutir e refletir com a professora sobre as situações que emergiam de sua prática, quais sejam: a dinâmica das relações na classe; a organização das aulas; e o processo de ensino aprendizagem, no que tange à heterogeneidade dos alunos, principalmente as questões relacionadas com os alunos com necessidades educativas especiais.

Cristina almejava por mudanças. Suas reflexões constantes, pautadas num planejamento sistematizado diário, dizia-lhe da necessidade de estratégias que buscassem contemplar a dinâmica das relações na classe e da organização das aulas que, por sua vez, possibilitassem uma prática pedagógica com todos os alunos.

Mesmo diante dos desafios e da complexidade que permeavam a classe, observamos características bastante favoráveis a um processo educativo de qualidade. A professora valorizava seus alunos e trabalhava a partir das potencialidades que observava no conjunto da classe. Um exemplo disso remete-se ao fato de que seus alunos demonstravam atitudes críticas perante acontecimentos dentro e fora da escola, com forte poder de argumentação, como nos relata Cristina: “Eles são muito críticos em relação à escola, se colocam perante a coordenação e exigem providências por parte da direção, seja qual for a situação”. O trabalho realizado pela professora acerca do Projeto Terra demonstra que tal postura vinha sendo trabalhada pela professora em suas atividades:

Na aula de hoje, os alunos levaram uma pesquisa que realizaram sobre o Projeto Terra. Pesquisaram em jornais e ainda realizaram entrevistas com moradores do Projeto. Um aluno deu seu próprio depoimento, dizendo-nos que até o momento ainda morava em um alojamento do Projeto, que deveria ser por três meses e já estava completando um na. Disse-nos: “A realidade do Projeto é bem diferente da propaganda na televisão”. A professora convida os alunos a escreverem uma carta para o prefeito (Diário de campo).

Sabemos que a aprendizagem significativa, baseada na crença das potencialidades do sujeito-aluno, como afirma Baptista (2003), valoriza a ação contextualizada. Essa concepção do ensino favorece aos alunos a construção do conhecimento crítico sobre as estruturas sociais, econômicas e políticas do Estado, como observamos na reflexão feita pelo aluno de Cristina.

7.2.4 Atendendo à diversidade em sala de aula: possibilidades a partir da parceria e da reflexão crítica da prática

A partir dos estudos que vínhamos realizando nos planejamentos e nos grupos de estudos⁹ com as outras professoras, Cristina sugeriu que construíssemos um projeto pedagógico voltado às relações na classe e que incorporasse o trabalho em múltiplos níveis. Assim, definimos um roteiro e calendário para iniciarmos a proposta que se configurou num Projeto Pedagógico em Múltiplos Níveis. Partimos da compreensão de que o ensino em níveis diversificados implica:

[...] identificação dos principais conceitos que têm de ser ensinados numa lição; determinação de uma variedade de formas através das quais os alunos possam exprimir a sua compreensão e desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho (PORTER, 1997, p. 45).

Tínhamos, ainda, como objetivo, elaborar um projeto específico para o trabalho pedagógico com Vinícius, a partir do conhecimento das reais necessidades e possibilidades do aluno. Como elemento facilitador, contávamos com a experiência da professora na área da alfabetização. Compreendíamos a necessidade de tal projeto assumir caráter colaborativo, seja entre os alunos, seja entre os profissionais da escola. Assim, idéia de um *projeto educativo* acolhia nossos princípios, pois, como nos diz Jesus (2002,) permitiria acompanhar e avaliar o processo desenvolvido que, embora voltado para Vinícius, tinha todos os alunos como foco de ação.

Sendo assim, definimos que dois dos planejamentos semanais da professora seriam dedicados aos projetos: um para planejamento das ações e o seguinte para avaliação e reflexão. Ao longo da pesquisa, realizamos vinte planejamentos com a professora Cristina, alguns com a presença da pedagoga Paula, e dez intervenções em sala de aula.

⁹ Estamos nos referindo ao Grupo de Estudo e Reflexão “Movimento” e ao Grupo de Estudo “Noturno”.

7.2.4.1 O Projeto Pedagógico em Multiníveis “Conhecendo Eu e o Outro”

A partir dos estudos que vínhamos realizando acerca do ensino em multiníveis, observamos que o primeiro passo para iniciar o projeto seria identificar os níveis de aprendizagem da turma. Respaldamo-nos, inicialmente, nas observações sistematizadas da professora. Os alunos foram agrupados de acordo com os níveis de leitura, interpretação e produção de texto, áreas que, segundo a professora, deveriam embasar os objetivos e ações do projeto. O quadro abaixo demonstra o agrupamento inicial realizado pela professora:

| |
|--|
| <p>Grupo 1 - Lêem fluentemente, interpretam e produzem textos com clareza de idéias (12 alunos)</p> <p>Grupo 2 - Lêem fluentemente com dificuldades de interpretação e produção textual (10 alunos)</p> <p>Grupo 3 - Lêem, interpretam e produzem textos com dificuldade (5 alunos)</p> <p>Grupo 4 - Em processo de alfabetização (2 alunos)</p> |
|--|

QUADRO 6 - DIAGNÓSTICO INICIAL (14-7-2003)

Por sugestão da professoras, planejamos uma atividade diagnóstica, que deveria contemplar a leitura, a escrita e a interpretação de textos. Questionamo-nos se essa atividade inicial deveria ser em níveis diversificados, no entanto nossas leituras e reflexões apontaram que deveríamos trabalhar a mesma atividade com todos alunos, adaptando a metodologia apenas para Vinícius e Gustavo. Cumpre destacar que, embora estivéssemos trabalhando uma mesma atividade com os alunos, interessava-nos analisar as produções de cada um deles a partir de seu próprio percurso e não realizar um diagnóstico comparativo entre eles.

Nossa concepção de avaliação estava respaldada pelo princípio de que a avaliação deve ser compreendida “[...] como um processo natural de informações sobre o que acontece, que utiliza múltiplos recursos, sem estabelecer necessariamente procedimentos formais de avaliar, ou seja, de conhecer o aluno/a” (SACRISTÁN, 1998, p. 340).

No quadro a seguir, apresentamos o planejamento realizado:

| PLANEJAMENTO | |
|--|--|
| Tema: O PESCADOR, O REI E O ANEL (Texto de Bia Bedran) | |
| Objetivos: Verificar os níveis de aprendizagem existentes na classe, em relação à leitura, interpretação e produção de textos | |
| Procedimentos: | |
| 1. Apresentação da história contada por Bia Bedran a partir do CD e do livro | |
| 2. Interpretação oral destacando os principais acontecimentos da história | |
| 3. Interpretação escrita e individual: quais eram os personagens do texto e quais as suas características/ Por que o rei chamou o pescador no castelo? Como o pescador reagiu diante do rei? Qual era o plano do rei? Como o pescador conseguiu o anel de volta? | |
| 4. Reflexão por escrito: Por que o pescador cantava a canção “Viva Deus e ninguém mais, quando Deus não quer, ninguém nada faz”? Por que o rei se achava mais poderoso que o próprio Deus? O que quer dizer a expressão “guardar a sete chaves”? | |

QUADRO 7 – PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

As análises possibilitadas pela atividade diagnóstica nos permitiram confirmar o agrupamento inicial realizado pela professora. Além disso, forneceram-nos informações sistemáticas a serem consideradas na elaboração e execução do projeto. Assim, pensamos a avaliação como forma de aprofundar o conhecimento do professor diante do desenvolvimento de seus alunos e ainda fornecer subsídios para intervenções futuras.

Essa compreensão do processo avaliativo vinha sendo fomentada pelas reflexões e estudos realizados nos planejamentos e nos encontros dos grupos de estudos. Discutíamos, pautadas em André e Darsie (1999, p. 30-31) que,

[...] ao abordarmos o tema avaliação e investigação didática, estamos nos referindo à possibilidade de conhecer os processos de aprendizagem dos alunos com o objetivo de reorganizar atividades de ensino, ajustando-se à aprendizagem. A avaliação torna-se, então, uma aliada do professor na busca da melhoria do seu ensino.

Como processo contínuo, as avaliações posteriores indicaram constantes modificações ao agrupamento inicial, ao longo do processo de intervenção. Em

alguns momentos, chegamos a ter cinco níveis diferentes na classe; em outros, havia somente três. Além disso, tínhamos clareza de que os níveis verificados numa determinada área do conhecimento, como leitura e escrita, não eram necessariamente os mesmo níveis em ortografia. Essa noção ampliava-se para outras disciplinas.

Como primeira intervenção conjunta com Cristina em sua turma, pudemos vivenciar a experimentação (AINSCOW, 1997) na dinâmica do fazer, ensinar, aprender e observar. Durante o planejamento, Cristina nos propôs coordenar a atividade. Sua abertura para o trabalho em equipe nos proporcionou liberdade para atuar com os alunos. Procuramos, então, propiciar à professora observar atitudes e procedimentos durante o fazer, principalmente quanto ao manejo da organização da tarefa que pode facilitar a aprendizagem.

Ao longo do processo de pesquisa/colaboração, esses papéis foram alternados. Ora conduzíamos as atividades, ora Cristina, sempre possibilitando-nos a observação. Assim, aprendíamos mutuamente uma com a outra. Essa flexibilização de papéis era alicerçada pela confiança e pelo respeito ao trabalho uma da outra, o que é essencial, quando nos propomos um trabalho coletivo.

Essa vivência, como nos diz Ainscow (1997), permitia-nos apoiar uma a outra no processo de desenvolvimento do que havíamos planejado. As observações que realizávamos de nossas práticas nos propiciava *feedback* e apoio, à medida que explorávamos novas possibilidades do fazer. Concordamos com o autor, que “[...] estas formas de apoio na classe têm-se revelado extremamente eficazes como meios de facilitar o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula [...]”.

Desse modo, a partir das análises e reflexões realizadas acerca dos níveis de aprendizagem da classe e do aprofundamento teórico sobre pedagogia diferenciada e ensino em múltiplos níveis, foi-nos possível sistematizar o projeto em múltiplos níveis no final do mês de agosto. Segue o planejamento do projeto que realizamos colaborativamente com a professora Cristina:

PROJETO EM MULTINÍVEIS

TEMA: CONHECENDO EU E O OUTRO: melhorando as relações

Turma: 3ª C

1. Justificativa

Acreditamos que é fundamental a valorização da diversidade humana no sentido de respeito às diferenças, bem como proporcionar o autoconhecimento e o conhecimento do outro entre os alunos. Buscamos, assim, construir um projeto que contemplasse a temática das relações com o outro partindo das observações que suscitamos da classe, pois os alunos vinham demonstrando intolerância, impaciência e ausência de solidariedade com os colegas.

2. Objetivos

- Reconhecer-se e compreender o outro como pessoa singular
- Compreender a diversidade como natural ao ser humano
- Respeitar as diferenças sendo solidário e rejeitando as discriminações
- Valorizar as relações e a por meio do diálogo e da cooperatividade;
- Atender à diversidade dos alunos na classe a partir de atividades e propostas em diferentes níveis de aprendizagem, ritmo e motivação

3. Temas/conteúdos

3.1 PORTUGUÊS

- Leitura oral e expressiva (individual e coletiva)
- Interpretação e reflexão de textos em níveis diversificados
- Produção de diferentes tipos de texto: narrativo, poético, etc.
- Modificação da estrutura lingüística do texto
- Reescrita de textos
- Revisão de textos observando: coerência, concordância, aspectos gramaticais e ortográficos da língua portuguesa
- Gramática: substantivo, adjetivo, artigo, sinônimo e antônimo
- Aspectos ortográficos

3.2 PLURALIDADE CULTURAL

- Raças, culturas, etnias, aspectos sociais, etc.
- Diversidade de hábitos, traços físicos, aspectos emocionais e cognitivos, etc.

3.3 HISTÓRIA

- Texto biográfico
- Linha do tempo

3.4 Ética

- Respeito às diferenças existentes na sociedade e na escola
- Estabelecimento de laços de amizade e solidariedade

QUADRO 8 – PROJETO PEDAGÓGICO EM MULTINÍVEIS (continua)

4. Estratégias metodológicas

- Dinâmicas de autoconhecimento e conhecimento do outro
- Trabalho com livros paradidáticos:
 - Leitura e interpretação em níveis diversificados
 - Produção de textos e reescrita
 - Ortografia e gramática
 - Dramatizações, desenho, pintura, modelagem
- Atividades em grupos
- Músicas
- Dança
- Vídeos

5. Avaliação

O processo avaliativo será constante, com ênfase na reflexão e observação dos aspectos minuciosos da produção dos alunos, tendo por princípio a singularidade e potencialidade de cada indivíduo

6. Cronograma

- 02-09-2003: Dinâmica conhecendo eu e o outro
- 10 e 15-09-2003: Trabalho com o livro “Diversidade”
- 07 a 09-10-2003: Jogo de Dominó “Só a gente sabe como a gente é”
- 13 a 17-10-2003: Interpretação de texto: O que você faria...
- 3 a 07-11-2003: Reescrita do livro “Menina bonita do laço de fita”
- 20 a 26-11-2003: Biografia de Tarsila do Amaral e releitura da obra “Operários”
- 02 a 04-12-2003: Trabalho com o livro “O Segredo da Amizade”
- 10-12-2003: Encerramento do projeto: apresentação da música “Canção da América” e jogral para os alunos de 1ª a 4ª séries

QUADRO 8 – PROJETO PEDAGÓGICO EM MULTINÍVEIS (conclusão)

Como podemos observar, a partir desse projeto apresentado, elaboramos um cronograma inicial que, ao longo do processo, foi sofrendo modificações quanto às datas, bem como, acréscimos de atividades que foram surgindo durante os momentos de planejamento e da troca de idéias e reflexões com os alunos e outros profissionais da escola nos grupos de estudos. A nosso ver, considerávamos essa elaboração do cronograma essencial para que pudéssemos contemplar os objetivos previstos. No entanto, é fundamental que se tenha uma flexibilidade a fim de atender aos imprevistos do contexto escolar e às necessidades/sugestões dos alunos ao longo do projeto.

De acordo com Ainscow (1997, p. 17), o planejamento sistematizado permite ao professor a capacidade de improvisação, ou seja, “[...] a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na classe”.

No total, o projeto contemplou oito atividades específicas articuladas a outros temas trabalhados na classe. Essas atividades abrangeram diferentes estratégias e recursos pedagógicos, sempre considerando os níveis de aprendizagem, ritmo e motivação dos alunos. Ao analisarmos o processo vivenciado durante o projeto, optamos por relatar, neste estudo, três atividades que retratam aspectos relevantes do trabalho desenvolvido.

▪ A dinâmica de iniciação do projeto: Eu e o Outro¹⁰

Para iniciarmos o projeto, optamos por realizar uma dinâmica com o objetivo de iniciarmos um trabalho de confiança, solidariedade e colaboração entre os alunos. Partimos do trabalho entre pares, no qual os alunos em duplas, receberam ¼ de folha de cartolina e massa de modelar. Com fundo musical, começaram a se auto-retratar. Após alguns minutos, interrompíamos a música e os alunos deveriam trocar suas modelagens, para que o colega terminasse o retrato e vice-versa.

Posteriormente, fizemos alguns questionamentos e reflexões com os alunos em roda de conversa. Esse momento foi essencial ao processo, como podemos observar a partir das perguntas que lançamos aos alunos e das suas respostas:

- Quem teve dificuldade em trocar o trabalho? Quais foram as dificuldades?

“Ele não ia saber me fazer.”

“Tive medo dela fazer eu errado.”

“Eu queria me fazer e não fazer ele.”

¹⁰ Dinâmica Eu e o outro. In: BORGES, G. L. **Dinâmicas de grupo**: redescobrimos valores. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 55.

- Por que alguns de vocês desmancharam o que o colega estava fazendo e começaram de novo?

“Ele tinha feito errado.”

“Estava tudo mal feito e feio.”

“O jeito dele não era igual ao meu.”

Propiciar a reflexão partilhada proporcionou os alunos exporem suas angústias e opiniões em relação à convivência com o outro. Observamos que muitos alunos tiveram resistência em trabalhar em dupla, o que foi sendo reduzido ao longo da atividade com nossas intervenções e de outros alunos mais abertos para esse tipo de trabalho.

Ao pensarmos o trabalho com a diversidade dos alunos e suas diferenças, concordamos com Gavilán (2002, p. 149) que “[...] trabalhando cooperativamente, desenvolve-se a capacidade de entender como uma mesma situação pode ser vista de perspectivas diferentes [...]”, o que pode permitir aos alunos compreender que fazer diferente não indica ser pior, ou melhor, mas simplesmente uma extensão de suas particularidades e singularidades.

No planejamento de análise e reflexão da intervenção, constatamos que a dificuldade que tivemos para conseguir o aparelho de som atrasou o início da aula, deixando os alunos agitados. Assim, consideramos que seria fundamental termos providenciado previamente o recurso. Concordávamos com a reflexão de Cristina: “Muitas vezes a desorganização dos alunos reflete nossa própria falta de organização”.

Essa atividade foi conduzida mutuamente pela pesquisadora e pela professora. Cristina tem uma grande facilidade em trabalhar com o outro, o que fazia com que, naquele momento, nós duas fôssemos professoras da 3ª série. Essa característica da professora nos levava considerar que ela apresentava um perfil de profissional de apoio para o trabalho em parceria em sala de aula, por exemplo, o professor de educação especial.

- Trabalho com o livro “Diversidade”¹¹

A partir de pesquisas na biblioteca da escola e sugestões que fizemos à professora, analisamos diferentes livros que contemplavam a temática desenvolvida pelo projeto. Selecionamos alguns que pudessem conduzir o trabalho. Iniciamos com o livro “Diversidade”, por considerá-lo de fácil compreensão para todos, pois tinha uma leitura simples e interativa, com figuras caricaturadas bastante atrativas. Segue o planejamento da aula no qual iniciamos o trabalho em níveis diversificados:

AULA EM MULTINÍVEIS

TEMA: DIVERSIDADE

Turma: 3ª série

1. Objetivos

ALUNOS

- Reconhecer-se e compreender o outro como pessoa singular
- Compreender a diversidade como natural ao ser humano
- Ler e interpretar oralmente
- Produzir textos de acordo com seu nível de aprendizagem
- Compreender o processo educativo que parte da diversidade

PROFESSORES

- Avaliar o nível de compreensão de todos os alunos
- Fazer adaptações de conteúdo, metodologia e avaliação

2. Estratégias

MOMENTO COLETIVO

a) Leitura oral e expressiva do livro em roda de leitura

b) Interpretação oral e coletiva:

- Do que nos fala o livro?
- Que tipo de diferenças o texto nos apresenta?
- Encontramos essas diferenças no nosso dia-a-dia?
- Com quem você se identificou?
- O que, então, é diversidade?

MOMENTO EM GRUPOS

• **Grupo 1** (lêem fluentemente, interpretam e produzem textos com clareza de idéias)

a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno

QUADRO 9 – AULA EM MULTINÍVEIS (continua)

¹¹ Para esse momento, trabalhamos com o livro “Diversidade”, de Tatiana Belinky, São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

- b) Produzir um texto narrativo a partir do texto trabalhado, destacando a estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão
- c) Relacionar o texto produzido com o livro, destacando semelhanças e diferenças
- **Grupo 2** (lêem fluentemente mas com dificuldades de interpretação e produção textual)
- a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno
- b) Produzir um texto narrativo a partir do texto trabalhado, observando a coerência das idéias
- **Grupo 3** (lêem, interpretam e produzem textos com dificuldade)
- a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno
- b) Produzir um texto a partir da escolha de um dos personagens trabalhados no livro contando uma história sobre ele
- **Grupo 4** (em processo de alfabetização)
- 1) A professora procurará e discutirá com os alunos o significado da palavra diversidade. Após, deverão registrar por meio de desenho
- 2) Escolher um dos personagens do texto, discutir e escrever suas características com a intervenção da professora
- FECHAMENTO – MOMENTO COLETIVO**
- a) Todos socializam as atividades realizadas, discutindo o trabalho nos diferentes grupos
- b) Em grupos (diferentes dos anteriores) deverão construir painéis que retratem a diversidade humana, por meio de figuras e composição de frases

QUADRO 9 – AULA EM MULTINÍVEIS (conclusão)

Como havíamos refletido sobre nossa última intervenção na classe, preparar o ambiente e os recursos a serem utilizados previamente nas aulas poderia contribuir para a melhor organização e aproveitamento do ensino. Assim, Cristina nos surpreendeu com sua iniciativa. Chegou mais cedo na escola e organizou previamente a sala de aula em grupos, deixando um espaço no centro da sala para realizarmos a roda de leitura.

Todos os alunos participaram motivados em todas etapas da atividade. Os grupos 1 e 2 foram subdivididos para que o trabalho pudesse ser coordenado melhor. O grupo 1 trabalhou sozinho, pois tinha autonomia para a realização da tarefa. Os grupos 2 e 3 ficaram sobre a orientação da pesquisadora e a professora ficou responsável pela intervenção com o grupo 4, que necessitava de um trabalho mais individualizado na produção de texto.

Diferentemente da atividade anterior, os alunos não se mostraram resistentes ao trabalho em grupos. Foi interessante observar como os alunos do grupo 1 ficaram motivados diante do desafio de construir uma narrativa com estrutura textual. Os alunos do grupo 3, sempre avaliados pelos colegas como mais lentos, terminaram

primeiro a tarefa. Vinícius, ao final, fazia questão de mostrar para os colegas o que havia feito.

Observamos, assim, que o trabalho em multiníveis permite um processo de aprendizagem em que todos têm possibilidades exprimir opiniões e conhecimentos, quando são desafiados a partir de suas potencialidades e, ainda, podem obter sucesso na tarefa, aumentando sua auto-estima perante os colegas.

Além disso, ficamos surpreendidas com o modo como os alunos compreenderam o significado da palavra diversidade. Ainda na roda de leitura, durante a discussão, um aluno voltou-se para Vinícius e disse: “Tia, parece que ele é doente!”. Antes que Cristina pudesse posicionar-se, Natália, também aluna, respondeu: “Ele não é doente, é diferente. É a diversidade, não viu no livro?!”. Diante da fala da aluna, outros colegas balançaram a cabeça concordando. Um de nossos principais objetivos com o projeto, reconhecer e respeitar a diferença do outro, começava a ser compreendido pelos alunos.

Nesse sentido, trabalhar didaticamente a partir da diversidade exige que exercitemos com nossos alunos a concepção da diferença e da singularidade humana. Acreditamos, em consonância com Ambrosetti (1999, p. 103) que

Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade.

Embora tenhamos observado a dificuldade de trabalhar com Vinícius, vivenciamos inúmeras possibilidades a partir do trabalho que Cristina realizou diretamente com ele. Foi interessante observar a facilidade que professora tem para conduzir o trabalho com o aluno, principalmente pela relação afetiva e respeitosa que têm um com o outro. Assim, tão necessário quanto desenvolver relações positivas entre os alunos, é o professor estabelecer vínculos afetivos e respeitosos com nossos alunos. Para isso, é preciso ver nossos alunos como *pessoa* e “[...] não apenas um ser que aprende mas uma criança cuja vida, dentro e fora da escola, é objeto do conhecimento e da atenção da professora [...]” (AMBROSETTI, 1999, p. 87).

- Releitura da obra “Operários”, de Tarsila do Amaral

Incluimos no projeto o trabalho de releitura com a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, pois tínhamos por objetivo envolver outras áreas do conhecimento, nesse caso, História e Artes. Buscamos parceria com o professor Mateus, responsável pela disciplina de Artes.

O planejamento e execução desse trabalho foram conduzidos pela professora com o nosso apoio. Nesse momento, observávamos que Cristina estava mais independente nas intervenções conjuntas em sala de aula. Contudo, continuamos o processo de reflexão (planejamento) – ação (execução da aula) – reflexão (sobre a aula realizada). Estávamos sempre respaldando nosso trabalho a partir das **espirais auto-reflexivas**, como nos recomenda Carr e Kemmis (1988), tendo a crítica e a colaboração como premissas desse processo.

Em síntese, o trabalho constituiu-se na(o):

- apresentação da obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, aos alunos, explorando significados e concepções;
- pesquisa na biblioteca visando a aprofundar o conhecimento sobre a artista;
- trabalho com a biografia e cronologia da pintora;
- produção de textos biográficos pelos alunos contando sua história de vida;
- construção de linhas do tempo sobre a vida de Tarsila e dos alunos;
- releitura da obra de duas formas: num primeiro momento, os alunos realizaram uma releitura do quadro e, posteriormente, com a colaboração do professor de Artes, foi feita uma releitura a partir da montagem de auto-retratos que os alunos e professores fizeram tendo como pano de fundo a escola;
- exposição do trabalho realizado na Feira de Cultural.

Como podemos observar, o trabalho englobou diferentes estratégias e recursos, o que possibilitou motivação, interesse e atendimento a todos alunos, pois, ao contemplarmos diferentes atividades, desde a produção escrita à pintura, propiciamos a todos participarem de acordo com suas potencialidades. A discussão

e reflexão dos alunos foi um dos pontos-chave no trabalho da professora, conforme podemos observar em sua fala:

Logo no início, eles relacionaram a tela com a questão da diversidade. Observaram que havia poucos negros, assim, procuraram identificar quais raças eram retratadas na obra. Aproveitei para trabalhar um pouco a questão das raças negra, branca e amarela. Indaguei, então, em que lugar aquelas pessoas poderiam estar; eles tiveram certa dificuldade de visualizar o segundo plano do quadro. Uma aluna percebeu a chaminé e assim outro aluno disse que se tratava de uma fábrica. Perceberam, então, que aquelas pessoas eram trabalhadores da fábrica, mas não chegaram a palavra operários, porque não faz parte do cotidiano deles. Então, pedi para pegarem o dicionário para que vissemos como se chamavam as pessoas que trabalham nas fábricas e indústrias.

Diferentemente de momentos anteriores, a discussão envolveu toda a classe. A professora, ao questionar, instigar e provocar os alunos à discussão, permitiu-lhes a elaboração de hipóteses, a formulação de idéias e a solução partilhada. Além disso, outros dois aspectos merecem destaque: a contribuição para a de inclusão de Vinícius no processo de ensino aprendizagem, o qual iremos relatar adiante, e a parceria desenvolvida com o professor Mateus.

Quando pensamos no trabalho com uma obra de arte, sugerimos a Cristina buscarmos parceria com o professor de Artes, pois ele disporia de conhecimentos que não tínhamos. Além disso, procurávamos envolver outros profissionais no trabalho com a diversidade.

Apesar de Cristina manter um bom relacionamento com o professor, relatava-nos que, dado ao fato de sua turma ser bastante agitada, Mateus era algumas vezes intolerante com os alunos e reclamava com ela no horário do recreio. Por isso ela achava que ele não aceitaria a proposta. No entanto, já vínhamos partilhando com o professor o trabalho com a turma e as possibilidades de atuação com Vinicius, com o qual tinha grandes dificuldades de intervenção. O professor aceitou colaborar conosco e, gradativamente, foi-se envolvendo no processo.

Realizou, em parceria com Cristina, a releitura da obra a partir dos auto-retratos dos alunos (Anexo 1). Ao final da atividade, estávamos envolvidos no trabalho de equipe.

Mateus sugeriu-nos incorporar à montagem de releitura nossos auto-retratos. Os alunos ficaram empolgados.

Observávamos, junto com Cristina, a mudança de postura de Mateus, agora mais paciente e atento às potencialidades dos alunos. Ele próprio nos disse, durante a entrevista que realizamos no final do ano, conforme o episódio a seguir:

Antes de iniciarmos a entrevista com o professor Mateus, ele foi até o armário e pegou uma atividade de um aluno da 7ª série e disse: “Olha como ele respeitou os limites, mudou de cores [...]. Ele fez, não desistiu. Fez da forma dele” [...]. Ao final da entrevista nos falou: “Depois que começamos a conversar mais, do trabalho na 3ª série, quando você vinha falar de um ou outro aluno, eu mesmo passei a me interessar mais por essa questão” [referindo-se à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais] (Diário de campo).

Assim, o trabalho em equipe havia contribuído para o desenvolvimento profissional do professor, principalmente em frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola.

Esse trabalho nos aponta a possibilidade de mudança na prática educativa, a partir da colaboração, da partilha entre os professores. Trabalhar contando com a colaboração dos colegas diante dos desafios da diversidade pode ser um dos grandes elementos disparadores de mudança em prol da construção da escola inclusiva.

Além disso, confirma-nos a importância de implementarmos uma pedagogia interativa e ativa, como nos diz André (1999), na qual a interdisciplinaridade é um dos grandes pontos a serem considerados pelos professores e pela escola.

7.2.4.2 O Projeto Educativo

Desde os nossos primeiros contatos com os profissionais da Escola Movimento, Vinícius era sempre mencionado pelos professores como aquele aluno que desestruturava o cotidiano escolar.

Ele não pára um minuto. Machuca os colegas e coloca em risco sua própria vida.

No ano passado, ele subiu no muro e pulou, só não morreu porque tinha um monte de areia.

Cristina, sua professora atual, sentia-se angustiada e já desanimada de não conseguir intervir com sucesso com o aluno. Vinícius corria por toda a sala, escondia-se atrás do armário, subia nas mesas, rolava no chão e colocava tudo que via na boca. Em alguns momentos, era agressivo com os colegas, não tinha amigos, estava sempre sozinho no recreio, nas comemorações e festas na escola, e até mesmo em sala de aula.

A professora buscou informações acerca do aluno com os professores da escola e com o professor do laboratório pedagógico. Vinícius chegou à escola em 2001, aos sete anos de idade. Foi matriculado no turno matutino, mas, por apresentar grande dificuldade de acompanhar a rotina escolar, foi transferido para o turno vespertino, todavia, continuou com as mesmas atitudes. Foi, então, encaminhado ao laboratório pedagógico que solicitou uma avaliação do aluno na APAE. De acordo com a ficha diagnóstica, Vinícius tinha hiperatividade extrema, déficit de atenção, distúrbio de conduta incipiente, pré-psicose e fixação materna. Foi orientado a fazer acompanhamento psiquiátrico, psicoterapêutico individual e familiar e terapia medicamentosa.

Sua história de vida era marcada por uma estrutura familiar frágil. De acordo com a mãe, foi fruto de uma gravidez indesejada e ela, durante a gestação, sentiu grande rejeição pelo filho. O pai não o registrou e nunca buscou contato com Vinícius, que nunca o conheceu. Morou com a avó em Minas Gerais até os quatro anos, quando veio para Vitória morar com a mãe e o padrasto. Vinícius, por sua vez, relatava-nos um contexto de agressividade por parte do padrasto, dizendo que sempre ele o agredia e que era usuário de drogas.

Diante de todo esse contexto, Vinícius apresentava uma baixa auto-estima. Achava-se “burro”, dizendo que, em casa, ouvia isso e na escola também, o que o fazia ter comportamentos condizentes, imitando um animal. Sentia-se rejeitado pelo pai que

nunca conheceu e incapaz nas atividades escolares, principalmente na escrita. Procurava sempre chamar a atenção.

Apesar de todo o contexto vivenciado, Vinícius era uma criança simpática. Quando conseguia parar para conversar articulava bem as idéias, tinha um ótimo raciocínio. Cristina costumava dizer que se o conhecêssemos melhor, conseguiríamos ver o quanto era capaz. O mais difícil era ele aceitar sua capacidade e potencialidade.

Nesse sentido, era fundamental um trabalho na área de auto-estima e suporte afetivo. No entanto, como nos alerta Jesus (2002, p. 158), “[...] esse suporte não deve ser usado em substituição a outras respostas [...]” que, no caso de Vinícius, dizia a respeito à sua aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, “[...] os profissionais da escola não têm responsabilidade de enfrentar todos os traumas da vida de uma criança, mas, por meio da compreensão, podem algumas vezes diminuir seu sofrimento” (p. 159).

Cumpramos ressaltar que o formato das intervenções realizadas com Vinícius até então estavam contribuindo para sua exclusão do processo de ensino aprendizagem. Em nossas primeiras observações na classe da 3ª série, um fato nos chamou a atenção:

Vinícius chega às 13h20min na sala. Anda por toda sala, não acha mesa. A professora arruma um lugar no fundo da sala para ele se sentar. A professora está realizando uma discussão com os alunos sobre uma pesquisa desenvolvida sobre o Projeto Terra. Vinicius vem até mim e pergunta:

-- Você vai dar aula pra mim hoje?—Vinícius.

-- Não, você já está tendo aula, essa aula que a professora está dando é para todos – pesquisadora.

-- Para mim, não, é para eles – Vinícius.

A discussão continua, Vinicius está alheio ao que está acontecendo. A professora não o convida para participar da discussão (Diário de campo).

Observamos, a partir do diálogo com Vinícius, que o trabalho que vinha sendo desenvolvido com ele, até então, refletia a concepção de um modelo terapêutico. Dada a dificuldade de concentração do aluno, o trabalho pedagógico vinha sendo realizado pela estagiária. As intervenções individualizadas e a dificuldade da professora em intervir com Vinicius faziam-no considerar que as aulas na classe não

eram para ele. A professora, por sua vez, sozinha no processo, demonstrava inquietação e anseio por alternativas de intervenções com o aluno.

Observamos que o suposto processo de inclusão estava contribuindo para uma exclusão velada, disfarçada pela inserção do aluno na sala de aula. Vinícius havia assimilado a idéia de que a aula para ele era quando havia uma “intervenção” individualizada, no cantinho da sala, com a estagiária.

Neste contexto, com nossa chegada à escola e o início da parceria com Cristina, começamos a planejar juntas possibilidades para o trabalho educativo com Vinícius, visto que ainda não estava alfabetizado e tinha grande resistência às atividades de leitura e escrita.

Assim, o trabalho com Vinícius foi sendo construído gradativamente, a partir de estratégias iniciais que posteriormente se configuraram num Projeto Educativo (Quadro 11).

| PROJETO EDUCATIVO |
|--|
| <p>TEMA: A PARCERIA NA APRENDIZAGEM</p> <p>1. Identificação do(s) problema(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem dificuldades no processo de aprendizagem; • Encontra-se na fase silábica da alfabetização; • Tem pouca clareza da funcionalidade da leitura e escrita; • Apresenta comportamentos inadequados no ambiente de sala de aula, com muita agitação e pouca concentração. <p>2. Possíveis fatores associados ao(s) problema(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • História de fracasso escolar • Intervenção pedagógica inadequada • Histórico de abandono e rejeição paterna • Desestrutura familiar • Identificação médica de hipercinesia (hiperatividade) <p>3. Fatores de positividade conhecidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse por Ciências Naturais • Grande interesse por desenho e pintura • Bom relacionamento com alguns colegas da classe • Bom relacionamento com a professora regente e a professora do laboratório pedagógico • Desenvolvimento de atividades quando trabalha individualmente com o professor |

QUADRO 10 – PROJETO EDUCATIVO (continua)

4. Objetivos a atingir

- Intensificar o acompanhamento individualizado com vistas a criar um programa sistematizado de alfabetização
- Garantir um processo de aprendizagem cognitiva adequada ao aluno
- Incluir o aluno em atividades em níveis específicos em classe
- Envolver o aluno no “Projeto Artelim”
- Estabelecer a parceria entre laboratório de aprendizagem e sala de aula
- Envolver a família num processo de responsabilização pela vida escolar do aluno

5. Estratégias/atividades

- Programa de alfabetização: duas vezes por semana com a professora regente enquanto a estagiária fica responsável em conduzir as atividades com a turma previamente planejadas e organizadas pela professora
- Elaboração de uma pasta com atividades específicas de alfabetização para serem conduzidas pela professora durante a aula, em momentos individuais
- Planejamento e execução de aulas em níveis diversificados visando a incluir o aluno no currículo da turma
- Encaminhamento do aluno ao projeto Artelim (desenho e pintura)
- Reuniões quinzenais entre a professora de sala de aula e a professora do laboratório pedagógico para troca de idéias e conhecimento do processo de desenvolvimento do aluno
- Conversas periódicas com a família, no sentido de envolvê-la no processo educativo do aluno

6. Conteúdos programáticos

- Aquisição da leitura e escrita

7. Recursos

7.1 Humanos

- Professora regente da 3ª série C
- Professora e coordenadora laboratório pedagógico
- Pedagoga de 1ª a 4ª séries do vespertino
- Estagiária
- Professor de Artes do Projeto Artelim
- Consultor externo (pesquisadora)

7.2 Materiais

- Materiais de artes
- Atividades diversas de alfabetização
- Jogos

7.3 Espaços

- Sala de aula
- Laboratório pedagógico
- Sala do Projeto Artelim

QUADRO 10 – PROJETO EDUCATIVO (conclusão)

Nosso objetivo era envolver diferentes profissionais da escola no trabalho com Vinícius, pois entendíamos que as intervenções até então realizadas não levavam em consideração suas reais necessidades e potencialidades. Assim, era preciso

iniciar um trabalho que fosse construído colaborativamente e perpetuado no ano seguinte, pois como dizia Cristina:

Ele não é só meu aluno, é antes de tudo da escola. Se todos se acham no direito de reclamar dele, devem também assumir sua educação na escola. Ele só vai ser incluído quando todos pararem para pensar nele.

Um dos grandes desafios da escola diante da inclusão de todos alunos consiste em substituir a cultura do individualismo, do “cada um por si” pela cultura da coletividade, do apoio mútuo. Concordamos com Alarcão (2001, p. 26), quando nos diz que os membros da organização escolar “[...] devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação”.

Tivemos dificuldades em implementar algumas das ações previstas no projeto. Embora o professor de Artes, responsável pelo Projeto Artelim, tenha se demonstrado favorável e motivado à proposta e Vinícius tenha ficado muito empolgado, só compareceu duas vezes às aulas de Artes no turno matutino. Alegava que se esquecia, visto que a dinâmica em sua casa era de arrumar-se sozinho para ir à escola.

Além disso, conseguimos a presença da mãe na escola por cinco vezes. Ela, no entanto, não se demonstrou aberta à parceria. Argumentava que não tinha tempo e paciência com o filho, que já não sabia o que fazer e por isso achava que caberia à escola promover a educação de seu filho. Explicamos-lhe que Vinícius precisava de uma rotina em casa, para que não ficasse com tempo ocioso e fosse pra rua e salientamos como era importante o seu contato com o filho. Mas não tivemos sucesso naquele momento.

Seguindo as ações propostas, buscamos, com os profissionais do laboratório pedagógico, reorganizar os horários da estagiária na classe, para que Cristina pudesse trabalhar de forma mais intensiva com Vinícius em relação à alfabetização, pois havíamos vislumbrado que, naquele momento, era fundamental o aluno ser incentivado ao processo de alfabetização, o que necessitava de intervenções específicas. No entanto, a reestruturação do horário da estagiária aconteceu

bastante tempo depois e duas semanas após a escola ficou sem essa pessoa de apoio. Entretanto, Cristina continuou com sua proposta de alfabetizar Vinícius. Tentou combinar um horário para que ele chegasse antes na escola, mas sem sucesso. Por várias vezes, planejava as aulas de forma que tivesse um tempo com o aluno. Realmente, sem apoio pedagógico, a proposta ficou assistemática.

A parceria com o laboratório foi difícil, a professora que atendia Vinícius demonstrava-se muito resistente à proposta de intervenção conjunta. Realizamos somente três reuniões com a professora especialista e a professora Cristina. A partir das conversas com a professora Renata (laboratório pedagógico), observamos que o trabalho realizado baseava-se, sobretudo, em atividades de desenho e pintura. A partir de seu caderno, vimos algumas tentativas da professora especialista em trabalhar a escrita com o aluno, contudo ela sempre ressaltava que não competia ao laboratório efetivar intervenções diretas na alfabetização.

Uma estratégia realizada em parceria com o laboratório foi quanto ao envolvimento de Vinícius na tarefa. Segundo a professora Renata, Vinícius gostava muito de trabalhar com o computador durante os atendimentos. Assim, sugeriu que toda vez que fosse ao laboratório levasse seu caderno para que ela o visse. Se as atividades estivessem feitas, ele ganharia pontos. Ao final da semana, com um número de pontos acumulados, poderia usar o computador. Realmente foi uma iniciativa que, apesar de utilizar princípios de uma concepção comportamentalista, deu certo, naquele momento, com Vinícius. Era um fator motivação de sua aprendizagem. Passou a fazer questão de cumprir as atividades, com a intenção, inicialmente, de ter acesso ao computador, mas, gradativamente, em conjunto com o trabalho de Cristina em sala de aula, foi atingindo um outro sentido: Vinícius queria fazer as atividades porque assim se sentia incluído no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, essa estratégia possibilitou o início do intercâmbio de informações acerca do trabalho pedagógico do laboratório e da sala de aula. As professoras tinham a oportunidade de, a partir do caderno de Vinícius, conhecer o que estava sendo trabalhado no laboratório e em sala de aula.

Cumpramos ressaltar que, Cristina foi quem mais se empenhou no trabalho com Vinícius. Sempre muito preocupada e comprometida com a aprendizagem do aluno e, mais que isso, o projeto com Vinícius passou a motivá-la também, a partir do momento em que pôde confirmar que era possível incluí-lo.

A partir do processo de reflexão-ação-reflexão crítica que realizamos nos momentos de planejamento compartilhados, tivemos a possibilidade de analisar diversos fatores que vinham contribuindo para o insucesso escolar de Vinícius e, principalmente, decidir o que poderíamos fazer dali para frente. Refletimos com a professora Cristina e a pedagoga Paula sobre o processo de internalização que ocorreu com o aluno, quanto a considerar que as aulas na classe não eram para ele. Ressaltamos que era preciso incluí-lo no processo educativo em sala de aula. Sugerimos à professora que passasse a sentá-lo mais na frente, para facilitar sua participação e concentração e, ainda, que tentasse contextualizar as atividades dele com o que estivesse sendo trabalhado com os outros alunos.

Cristina, ansiosa por trocas e aberta ao trabalho em equipe, não hesitou em considerar as sugestões. Ao final daquele dia, passamos na classe e ficamos surpreendida diante da cena: Vinícius estava sentado no 3º lugar da fila, em frente da mesa da professora. Ela nos disse: “Estamos trabalhando contos de fada. Pedi aos alunos que listem os personagens do texto; para Vinícius pedi que ele desenhasse”. Dois dias depois, ao passarmos novamente pela classe, a professora nos chamou: Vinícius estava sentado ao lado de sua mesa.

-- *Estou seguindo seu conselho, estou dando o mesmo assunto que trabalho com a turma e não é que está dando certo?! – Cristina.*

-- *Que bom, trazê-lo pra perto também foi bom, não?! – Pesquisadora.*

-- *Foi, ele está fazendo as atividades, tem um raciocínio rápido (aponta os outros alunos). Ele está fazendo o que os outros deveriam fazer também – Cristina (Diário de campo).*

O fato nos leva a considerar que, com frequência, o professor encontra-se perdido diante das dificuldades do trabalho com as necessidades educacionais especiais. Muitas vezes, uma pequena observação, um *insight* oferecido por uma outra professora pode ser fundamental para que possamos vislumbrar possibilidades de mudança.

Procurávamos, fundamentada no pensamento de Ainscow (1997), construir um trabalho em equipe baseado no apoio e na confiança. As observações realizadas durante as aulas serviam para sustentar nossas discussões durante os planejamentos. Assim, tínhamos a oportunidade de, a partir do diálogo entre a teoria e a prática e da auto-reflexão coletiva, explorar novas possibilidades da prática educativa.

Cristina descobriu que existem possibilidades de trabalho com Vinícius e iniciou o trabalho partindo das potencialidades do aluno e não de suas necessidades simplesmente, o que substituiu a desesperança pela crença da possibilidade.

Nas intervenções partilhadas que realizamos com Cristina na classe, sempre havia momentos nos quais nos organizávamos para que pudéssemos dar atenção individualizada a Vinícius nas atividades. Embora todos estivessem fazendo as mesmas tarefas em níveis diversificados, já havíamos observado que Vinícius, em alguns momentos, precisava de atenção maior devido à sua baixa concentração. Porter (1997, p. 45) nos adverte que alguns alunos “[...] podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos”.

Numa das atividades do Projeto em Multiníveis, trabalhávamos com o texto biográfico. Pedimos aos alunos que colhessem informações com seus familiares e as trouxessem anotadas em seu caderno. Em sala de aula, pedimos para construírem um texto sobre sua vida. Propusemo-nos a trabalhar individualmente com Vinícius, pois, nesse momento, ele necessitaria de intervenções diretas. Embora tenha resistido inicialmente porque sempre era Cristina quem intervinha diretamente com ele, sentou-se conosco e impôs a forma de trabalho:

-- *Eu falo e você escreve -- Vinícius.*

-- *Mas quem vai pensar é você. As palavras que eu não souber escrever, você vai me dizer como devo escrever -- pesquisadora.*

-- *Tá bom! (em tom de discórdia) -- Vinícius.*

(Diário de campo).

Segue o texto “escrito” por Vinícius no qual redigimos, entre parênteses, as observações que ele fazia ao nos ditar:

Data: 26-11-03

Nome: Vinícius

Eu nasci em Minas Gerais em 21 de fevereiro em 1994. Vim para a Grande Vitória (não esquece das letras maiúsculas!!) com 5 anos. E entrei na escola com 6 anos no CMEI Darci Vargas (outra linha agora).

Quando eu vim para o Alberto de Almeida tinha 7 anos (havíamos colocado o numeral por extenso, mas nos pediu para que deixasse o número) e estudei de manhã e a professora era Raquel. No outro ano, em 2002 (não está esquecendo de colocar vírgula não, né?) fui estudar de tarde e a professora era Silvana e eu gostava muito dela, porque ela era muito boa e gostava de mim (outra linha).

Neste ano de 2003, estou na 3ª série C e minha professora é “Cristina” e a professora estagiária é Mariangela. E o nome da minha professora do laboratório é “Renata”, o nome da coordenadora do laboratório é “Joana” e eu gosto muito dela.

Quando eu tinha 1 ano, em 1995, a minha mamãe comprou um tênis que acendia uma luz de todos os lados dele. Antes de ganhar o tênis, nasceu meu primeiro dente.

QUADRO 11 – TEXTO DE VINÍCIUS

Impressionou-nos a organização textual de Vinícius. Chegava a dizer onde havia ponto ou vírgula. Além disso, ele nos surpreendia por seu raciocínio lógico, que lhe permitia dar seqüência e cronologia ao texto. Observamos que tinha facilidade para guardar datas e acontecimentos importantes. Vinícius podia, nesses momentos, experimentar um outro lugar como aluno, capaz de participar do processo de escrita como seus colegas.

O trabalho em múltíniveis em muito contribuiu para o processo de inclusão de Vinícius. Primeiramente, Cristina nos chamou a atenção para a mudança nas relações estabelecidas entre ele e os outros alunos, principalmente por ter tido a oportunidade de expor seus conhecimentos.

A professora passou a explorar bastante o recurso da discussão e do debate, dada a facilidade de Vinícius de se expressar oralmente. Após um dos momentos do trabalho de estudo e releitura da obra de Tarsila do Amaral, a professora nos relatou:

O Rodrigo questionou dizendo que se tratava de um retrato (fotografia). Vinícius afirmou com certeza de que não era uma pintura: 'Alguém desenhou e depois pintou'. Bárbara disse: 'Tia, como ele sabe tanta coisa?'. Observo que os alunos estão se aproximando mais de Vinícius e valorizando-o. A forma como ele vem ajudando Gustavo nas atividades vem despertando o interesse dos colegas. Outro dia, Antônio veio me mostrar que Vinícius havia feito todas as multiplicações que passei para ele: 'Vinícius, você não é burro, é inteligente!'. As crianças começaram a ver Vinícius como um colega de turma.

As adaptações do currículo proporcionaram ao aluno experimentar o sucesso na aprendizagem, visto que partiam de suas especificidades. Vinícius começou a se ver capaz e os colegas passaram a incentivá-lo. Assim, um currículo baseado nos níveis de aprendizagem e ritmo dos alunos incorporando adaptações necessárias de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação mostrou-se fundamental ao processo vivenciado.

Wang (1997, p. 54) nos alerta para o fato de que, se pretendemos garantir uma educação "básica" com sucesso a todos alunos, a partir de um currículo comum de forma que a escola responda à diversidade das necessidades educativas especiais dos alunos, é preciso uma enorme mudança conceitual e estrutural. "Exige a mudança dum sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na 'oportunidade de aprender' para todos os alunos".

Outro aspecto fundamental que Cristina incorporou à sua prática foi a aprendizagem cooperativa, que muito contribuiu para o processo educativo de Vinícius.

É legal é que quando essas práticas passam a ser uma rotina na sua sala, como os alunos incorporam isso. Esses dias queria ter uma filmadora: Vinícius sendo professor de Gustavo. Ele estava com tanta concentração e paciência para ensinar Gustavo e este com tanta boa vontade para fazer, que eu nem acreditei! Eu acho que como já é uma prática da sala de aula, até eles dois já conseguem compartilhar isso. Tinha muitas crianças fazendo atividade em dupla (CRISTINA).

Observamos que o trabalho em pares e a monitoria, quando bem geridos pelo professor, tornam-se uma excelente estratégia na inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Sanches (1996), além de ser vislumbrado do ponto de vista da aprendizagem, tem sido visto como favorecedor do desenvolvimento de atitudes e valores que hoje escasseiam na escola e na sociedade.

Nesse contexto, o trabalho proposto, embora partisse das necessidades de Vinícius, tinha alcance sobre todos os alunos, a partir da compreensão de um currículo inclusivo em níveis diversificados.

Ao final do trabalho colaborativo, analisamos que o projeto vivenciado foi desafiador, tanto para a professora Cristina quanto para a pesquisadora. Desafiador no sentido de planejarmos e intervirmos diretamente com o aluno no contexto da classe, dado, sobretudo, a sua baixa auto-estima e falta de concentração. No entanto, nosso maior desafio foi quanto à dificuldade de estabelecer parcerias com a família e com outros profissionais do contexto escolar.

Entretanto, as possibilidades vislumbradas a partir do projeto foram sumamente destacadas pela professora e visivelmente observadas por nós, principalmente no que se refere à inclusão de Vinícius em sala de aula no processo educativo, a seu maior interesse pelas atividades acadêmicas e em sua relação com os colegas, que passaram a vê-lo como um aluno com dificuldades e potencialidades, não mais como “burro” ou “doente”.

Mesmo que Vinícius não tenha chegado ao final do ano alfabetizado, conforme desejávamos, observamos sua mudança diante de si mesmo e dos outros. Uma mudança gradual, com movimentos de idas e vindas. Como nos diz Meirieu (2002, apud Jesus, 2002, p. 173), foi-lhe possível “[...] colocar-se de outra forma, assumir riscos, exercitar-se verdadeiramente em outros papéis, com a convicção do possível”.

Cristina nos relatou que, neste ano de 2004, Vinícius está na 4ª série e tem desenvolvido bastante a leitura e iniciando o processo de escrita. As professoras atuais prosseguem com o trabalho diferenciado.

Eu tinha medo de como seria esse ano para Vinícius, pois sei que o ritmo da 4ª série é mais complexo. Mas, para minha surpresa, você passa pela sala e ele está superenvolvido. A professora Letícia, de Matemática, está motivada e não o deixa sem tarefa um minuto da aula. Acho que, de alguma forma, o projeto que realizamos no ano passado serviu para motivar os outros professores e até mesmo Vinícius.

A partir da fala da professora e da vivência propiciada pelo trabalho partilhado no projeto educativo, evidenciamos que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais é tarefa complexa, mas possível, principalmente se for tomada como objetivo comum por todos na escola.

Construir uma prática inclusiva está diretamente relacionado com a efetivação do trabalho em equipe, com a cooperação e a partilha entre todos na escola. “A interação entre colegas é uma riqueza inestimável que permite a cada um aproximar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de visto de outro para desenvolver-se” (MEIRIEU, 2002, apud JESUS, 2002, p. 164).

Além disso, é preciso que a escola deixe de lado o discurso da culpabilização do aluno, por ser assim ou não fazer tal tarefa; é preciso que pensemos alternativas de intervenção; é preciso trabalhar pedagogicamente *com* o aluno, considerá-lo como pessoa. Portanto, concordamos com Jesus (2002) que a escola precisa ser um espaço aberto, “[...] um espaço de segurança em que o risco seja possível, o erro tolerado, as tentativas aceitas, sem gracejos, sem humilhações, sem julgamentos definitivos” (MEIRIEU, 2002, apud JESUS, 2002, p. 173).

7.2.5 Da reflexão crítica e da colaboração às possibilidades de mudança

Ao longo do processo de pesquisa/colaboração com a professora Cristina, fomos presenciando uma mudança em diferentes aspectos de sua prática. As mudanças diziam respeito ao relacionamento entre os alunos, ao manejo e organização das aulas, às práticas com a diversidade e ao processo de inclusão de Vinicius.

Relatou-nos que, a partir das reflexões, estudos e trocas realizados durante os planejamentos e nos grupos de estudos observou que ser democrática não significava deixar os alunos fazerem o que quiserem em sala de aula. Além disso, analisava que sua mudança de postura causou, também, mudança na organização e aproveitamento dos alunos, como observamos em sua fala:

Agora vejo que os alunos precisam de alguém que lhes coloque limites e que isso não é autoritarismo e sim autoridade [...]. Sei que essa dificuldade que tive no início era devido à experiência no CMEI, pois lá a dinâmica é muito diferente (CRISTINA).

A fala de Cristina condiz com as mudanças ocorridas. Não víamos mais o tumulto no início das aulas. Os alunos começaram a reconhecer seu espaço, respeitando o do colega. Passaram a concentrarem-se na tarefa proposta. Conseqüentemente, houve maior aproveitamento do tempo e da aprendizagem dos alunos.

Cumpramos destacar que a proposta de ensino em multiníveis, respaldada pela abordagem do currículo inclusivo, passou a ser parte integrante na prática de Cristina. Como profissional crítico-reflexivo, realizava conosco, seja nos planejamentos, seja nos grupos de estudos, debates acerca dos pontos positivos e negativos dessa estratégia de ensino. Destacava como essa estratégia contribuía para o atendimento à diversidade.

Eu acho as atividades fluem e acontecem com mais facilidade; os alunos melhoram as relações uns com os outros [...], eu acho que esse tipo de atividade e de trabalho contribui para melhorar as atitudes entre eles.
[...] eu acho que a aprendizagem das crianças melhorou. E outra coisa, elas se tornam mais autônomas, pára com aquela dependência de que só o professor pode ensinar e dar explicação. O que reforça o espírito de cooperação na sala (CRISTINA).

A fala da professora aponta diferentes aspectos nos quais o ensino em níveis diversificados pode contribuir para o sucesso da prática educativa. Cristina destaca a melhoria no relacionamento entre os alunos, reforçando a cooperação e as atitudes entre uns com os outros. Outro fato de suma importância é considerar que todos os alunos têm a possibilidade de obter sucesso na aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento e aprimoramento de seus conhecimentos.

Nossas reflexões também se voltavam à necessidade de analisar as dificuldades desse trabalho, como nos aponta a professora:

O difícil que eu achei foi mais no início, porque, quando você faz a primeira vez, você não consegue 100% e aí ou você pára de fazer ou continua, porque nas primeiras vezes que você falava, eu achava: 'Ah é tão difícil fazer!'. Mas quando você coloca na prática

Contudo, as dificuldades serviam para alimentar a busca pelo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica:

Eu acho que tem que ser persistente para tornar aquilo uma prática. Porque acontece o tumulto, as crianças não entendem bem a proposta da atividade, se perdem, você às vezes não dá conta de fazer tudo [...]. Mas depois com o tempo, você consegue, você vai vendo só o lado positivo mesmo, porque sempre tem um momento coletivo, que vai contemplar todos alunos e, quando você parte para contemplar os níveis, você vai ter mais facilidade, mas se tiver o conhecimento.

O projeto educativo e a resignificação das aulas contribuíram para Vinícius sentir-se parte do processo de aprendizagem na 3ª série. Ele pôde vivenciar suas potencialidades e começar acreditar que era capaz de ter sucesso nas tarefas escolares. Cristina destacava a importância do projeto e do trabalho conjunto que realizamos, tanto para o desenvolvimento de Vinícius – em sua aprendizagem e no relacionamento interpessoal --, como para os profissionais da escola para que pudessem acreditar que é possível uma prática pedagógica com o aluno com necessidades educativas especiais.

A partir da colaboração no processo de reflexão-ação-reflexão crítica no qual utilizávamos os questionamentos e dificuldades da prática cotidiana para fomentar

nossas pesquisas e discussões, vislumbrávamos as possibilidades de transformação da prática pedagógica (CARR; KEMMIS, 1988).

Progressivamente, a professora foi ficando mais independente da nossa presença durante as intervenções com a turma. Se antes a classe, durante as nossas intervenções, contava com duas professoras, ao longo do processo de pesquisa, fomos assumindo o papel de professor de apoio, continuamos a trabalhar com todos os alunos e, em alguns momentos com grupos mais individualmente, no entanto, a professora era Cristina.

Assim, consideramos que, diante do desafio de trabalhar com a heterogeneidade dos alunos – diferentes níveis de aprendizagem, ritmos, valores culturais, sociais, emocionais, etc. –, consideramos que o professor da sala regular necessitará, em alguns momentos, de apoio em suas intervenções com os alunos. Além disso, a partilha e troca são fundamentais no planejamento e na reflexão do vivido. Concordamos com as idéias de Cavaco (1995, p. 161), de que é preciso considerar a importância dos “[...] espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional [...]” dos professores.

7.3 A PESQUISA DA AÇÃO PEDAGÓGICA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DO ESTUDO DE CASO¹²

7.3.1 A colaboração entre pesquisador e professor como espaço para formação docente: o estudo e a reflexão da prática

A colaboração entre pesquisadora “externa” e professora-pesquisadora constitui-se num processo contínuo envolto por nuances, desafios e possibilidades construídas ao longo da pesquisa. Relatar esse momento constitui-se em tarefa complexa, pois muitos dos dados que remetem a essa colaboração nos pareciam, em alguns momentos, ofuscados pelos resultados obtidos com o estudo de caso de Mariana.

¹² Este item, referente ao estudo de caso de Mariana, foi construído em parceria com a professora Sulamar Snaider Loretoe.

Sendo assim, iniciar essa discussão nos exigiu um distanciamento do processo, um novo olhar sobre o caso de Mariana, um olhar sobre nosso trabalho como pesquisadora colaborativa, uma análise de nossa implicação no processo de pesquisa e uma avaliação crítica do nosso trabalho como pesquisador, para que, assim, pudéssemos vislumbrar pontos essenciais que alimentaram essa colaboração.

Ao longo do processo de pesquisa, percebíamos como estávamos envolvidas e implicadas no processo, pois, como nos diz Barbier (1985, p. 108), toda profissão baseada no desenvolvimento de uma relação humana supõe uma implicação psicoafetiva, cujo “[...] o objeto de investigação sempre questiona os fundamentos da personalidade profunda”. Víamo-nos na professora e observamos o quanto ela se via na pesquisadora; pela identificação profissional ou acadêmica.

Cumpramos ressaltar que, durante o processo de construção do caso, não houve distinção entre os parceiros do trabalho. Éramos colaboradoras num trabalho de construção profissional da prática do ensino. Queríamos aprender juntas a fazer um estudo de caso, a trabalhar adequadamente com o aluno surdo e discutir com outras pessoas a importância da pesquisa docente. Sulamar, a professora-pesquisadora, enfatizava que o estabelecimento de uma relação afetiva e amigável com certeza influenciou todo processo: “Pois não houve aquela situação hierarquizada entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Foi um momento de partilha, de troca e aprendizagem mútua” (SULAMAR).

Nesse sentido, a proposta de pesquisa-ação colaborativa estava respaldada pela ciência educativa crítica que, segundo Carr e Kemmis (1988, p. 174), exige que os professores se convertam em pesquisadores de suas próprias práticas, seus entendimentos e suas situações. “Embora haja um lugar para os ‘**críticos amigos**’ e sua colaboração com os professores e outros comprometidos com a tarefa educativa para ajudar-lhes a conduzir a pesquisa crítica [...]” (grifo nosso).

A definição da questão a ser investigada emergiu de nossas primeiras conversas com a professora, diante do relato acerca do desafio em trabalhar com uma aluna com perda auditiva numa classe de 2ª série, com outros 29 alunos, o que lhe trazia

dificuldades tanto de comunicação quanto de uma prática pedagógica adequada às necessidades de Mariana.

Assim, ao longo do processo de investigação do caso de Mariana, fomos definindo estratégias que nos possibilitassem coletar dados e informações necessários ao conhecimento sobre a aluna e que pudessem subsidiar a prática em sala de aula. Portanto, não seguimos um roteiro pronto, pois, apesar de buscar leituras que discutiam acerca do estudo de caso, procuramos construir nossas etapas e ações gradativamente. Assim, num constante processo de reflexão-ação-reflexão crítica analisávamos a prática, refletíamos sobre ela à luz do conhecimento científico, questionávamos sobre como transformar a prática e tentávamos experimentar algumas alternativas em sala de aula. Concordamos com Schön (2000, p. 17) que “[...] o caso não está no manual. Se quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz”.

As reflexões realizadas durante os planejamentos estavam sempre sustentadas nas experiências da prática cotidiana e no referencial teórico em que nos pautávamos naquele momento, como nos elucida o episódio a seguir:

Hoje discutimos com base no texto do MEC sobre caracterização da surdez, alguns pontos relacionados com a prática com Mariana. Sulamar questionava se a aluna era parcialmente surda ou tinha uma surdez profunda. Precisamos buscar essas informações com o laboratório pedagógico. As reflexões nos levaram a outros questionamentos: Mariana não deveria estar numa classe com outros alunos surdos? “Essa é uma questão de políticas públicas” (SULAMAR); “Como está o ensino da libras para alunos e professores na rede municipal”? [...] (Diário de campo).

Observávamos que o diálogo entre teoria e prática configurava-se primordial no processo de pesquisa. O conhecimento estava sempre vinculado aos interesses da prática, como nos diz Habermas (1987b). A teoria cumpria, assim, a função de orientar e guiar nossas práticas como pesquisadoras e professoras, apontando ações que buscassem superar problemas e dificuldades (CARR; KEMMIS, 1988).

Como pesquisadora “externa” às práticas educativas a qual nos propusemos a colaborar, partimos da crença de que, na construção de uma prática pedagógica de qualidade para todos os alunos, é preciso mais do que falar sobre possibilidades de estratégias práticas, é preciso vivenciar com o professor o como fazer. Um episódio ilustra essa cena:

Entro pela terceira vez na sala de Sulamar sento no fundo da sala. A professora trabalha com a turma exercícios gramaticais. Pergunto o que está trabalhando com Mariana. Ela me mostra uma folha mimeografada com atividades de escrita, na qual aparecem desenhos de objetos e ao lado grupo de palavras para que a aluna possa identificar qual palavra corresponde à figura (atividade que Sulamar já havia trabalhado antes com Mariana). Pergunto se posso tentar intervir com Mariana, a professora agradece e me explica como fazer. Sento com Mariana, mas não consigo fazê-la entender como fazer a atividade. Chamo a professora que me explica novamente. Mais uma vez não consigo ter sucesso. Pela terceira vez, peço ajuda e, então, a professora faz uma das questões com Mariana para eu ver. Só assim vejo como devo proceder e, ainda, vejo que é possível, pois estava bastante receosa por não estar conseguido me comunicar com Mariana (Diário de campo).

Nessa cena, é a professora que intervém conosco a fim de nos elucidar uma prática que nos parecia difícil de ser efetivada. Em outros momentos, os papéis alternavam-se. Ela nos mostrou o possível ao nos possibilitar observar sua intervenção com a aluna. Acreditamos, conforme Ainscow (1997), que os professores e outros profissionais podem apoiar-se uns aos outros no processo de desenvolvimento de suas práticas, a partir da observação, do monitoramento e, acrescentamos, a partir da reflexão crítica das ações realizadas.

Buscamos, na segunda fase do estudo, aprofundar a análise e interpretação dos dados. Como num trabalho cooperativo e colaborativo, a dinâmica adotada seguiu a linha que já vínhamos trabalhando anteriormente, não havia funções predefinidas. Desejávamos que a professora-pesquisadora experimentasse todas as etapas do processo de pesquisa como autora do estudo de caso.

Exercitávamos, portanto, um constante movimento de *espirais auto-reflexivas* de planejamento, ação, observação e reflexão, tendo como premissas a crítica e a colaboração (HABERMAS, 1987a, 1987b). Portanto, o projeto empreendido implicou a responsabilização da prática em todos e em cada um dos momentos da atividade,

a partir de um controle colaborativo do processo vivenciado entre professora-pesquisadora e pesquisadora “externa” (CARR; KEMMIS, 1988).

A análise crítica do processo de construção do caso foi contínua, no entanto, ao final da segunda fase, dedicamo-nos sistematicamente a esse momento, procurando avaliar nossa postura diante dos dados e das discussões que realizamos, nossos papéis no processo de pesquisa, o que o estudo havia nos desvelado e direcionado em relação à nossa prática e formação e, ainda, que considerações teríamos a fazer sobre a relevância ou não dessa metodologia para o desenvolvimento profissional da prática docente.

Assim, iniciamos a discussão analisando as implicações do estudo de caso na prática educativa da professora-pesquisadora. Sulamar destacou enfaticamente que, durante o processo, a maior mudança em sua prática havia sido a construção do diário reflexivo, uma prática que até então não realizava. A partir do diário, pôde direcionar mais seguramente sua prática com Mariana e com a classe como um todo. Chamou-nos a atenção para o fato de que geralmente temos o hábito de registrar o plano de aula e apenas fazer breves anotações, ali mesmo, de como se deu a aula planejada. “Avaliar a prática a partir do registro proporcionou-me um outro olhar da minha ação em sala de aula, mais crítico e consciente” (SULAMAR). Esse registro sistemático da prática foi o que levou a professora à consciência de que realmente estava realizando uma pesquisa científica. O diário reflexivo exercia para Sulamar um meio de investigação sistemática de sua prática (ANDRÉ, DARSIE, 1999).

Além disso, o estudo lhe proporcionou um crescimento profissional docente, como nos relata: “Está me fazendo crescer como profissional, como pessoa e está me dando respaldo para uma prática melhor, não só com a criança que estou estudando, mas com a classe de forma geral”. Um aprendizado que, segundo a professora, configura-se num marco em sua vida profissional: “Nunca mais será o mesmo [...] se for trabalhar em outra escola, numa outra função, o estudo sempre vai estar refletido na minha prática. É querer fazer mais para conhecer meu próprio trabalho e refletir sobre ele”. Assim, segundo a professora, esse estudo foi realizado

com uma aluna, sobre uma deficiência, no próximo ano poderá ser com outro aluno ou grupo de alunos, sobre novos temas que estiver instigando sua prática.

Acrescentou que a construção do estudo de caso lhe possibilitou aprofundar o conhecimento sobre pesquisa. Ressaltou também que, durante a segunda fase, o momento que mais lhe instigou foi a organização e a categorização dos dados: “Achei muito interessante, aprendi, pratiquei e socializei com meu grupo de estágio na universidade. Não sabia dessa forma de analisar os dados”. Sulamar ressaltou a importância de partilhar esse aprendizado com outros profissionais.

A professora nos relatou que, ao realizar a leitura do texto final construído, era como se o que estivesse lendo não se referisse à sua prática e sim à de outra professora: “Era como se me distanciasse e percebesse que não era o relato da minha prática, mas de tantas outras professoras”. Sulamar conseguiu, então, um distanciamento da prática como professora e passou a ter um olhar de pesquisadora, que lhe permitiu realizar conexões entre as ações da prática com a base teórica escolhida para analisar os dados. “Percebi que, durante todo momento, estava usando a teoria de Vygotsky, que vinha já estudando, mas só consegui observar isso na interpretação dos dados”.

O estudo proporcionou à professora um olhar mais crítico de sua prática, análises de atitudes e procedimentos que ainda não havia realizado: “Quando li que deixei Mariana numa aula sem atividades por 40min, fiquei pensando: em que momento eu fiz isso? Por quê? Será que ainda estou deixando ela sem atividades?”. A cobrança por não ter feito algo não pode ser maior do que a busca de novas tentativas de suprir lacunas identificadas no estudo e na prática. Com certeza, fatos como esse irão acontecer mesmo que a professora esteja atenta, determinada e responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Conscientizar-se e analisar tais ações permite uma tomada de posição diante do fato e uma posterior busca pela superação, a partir de um constante processo de auto-reflexão crítica, como nos diz Habermas (1987a, 1987b).

Discutimos ainda sobre as dificuldades sentidas durante o processo de construção do estudo de caso. A professora nos relatou que, em alguns momentos, sentiu-se

desmotivada, pois, diante de nossos estudos e reflexões, via tantas possibilidades, no entanto não conseguia colocar em prática devido à falta de suporte e apoio pedagógico na escola.

Em outros momentos, a busca incansável que empreendemos durante os estudos por respostas de como alfabetizar Mariana causou desânimo em Sulamar diante da falta de respostas. Foi a partir da reflexão crítica das práticas registradas em seu diário que pôde conscientizar-se de que o foco num método de alfabetização não a deixava perceber que todo o trabalho que vinha realizando com a aluna estava voltado para seu processo de alfabetização, sem fórmulas ou receitas prontas.

A professora-pesquisadora nos revelou que essa forma de olhar a realidade lhe deu maior autonomia e segurança em sua prática profissional e confiança em sua produção escrita o que lhe deu possibilidade para conscientizar-se de que é capaz de produzir conhecimento científico sobre sua própria prática, distanciando-se para analisar, interpretar, avaliar e transformar suas ações.

Nesse sentido, as condições para o êxito da pesquisa-ação crítica, de acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 186, tradução nossa), está “[...] no melhoramento das práticas educativas reais, na melhora dos entendimentos de quem as pratica no processo educativo, e na melhora das situações em que estes [professores] exercem essas práticas”.

7.3.2 O caso de Mariana

Nosso primeiro contato com Sulamar se deu em um de seus planejamentos com a pedagoga, quando procurávamos conhecer a demanda da escola e a aceitação do grupo quanto à proposta de pesquisa-ação colaborativa. A fala da professora transmitia sua busca por alternativas de como trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais. Suas colocações deixavam ecoar sua postura e concepções diante do trabalho com a diversidade, concebendo o processo de inclusão educacional de forma global:

No meu entendimento, a gente, quando é preparado para o magistério, pra dar aula, a gente tem que se sentir preparado pra pegar qualquer criança, não só a limpinha e a bonitinha, mas a suja, a pobre e também a criança com deficiência.

As conversas iniciais e as primeiras observações na classe da professora, deixavam evidente que, naquele momento, seu grande desafio era Mariana (9 anos), que, de acordo com o laudo médico, possuía deficiência auditiva moderada (OD) e severa profunda (OE), segundo a audiometria datada de 11-5-2001. A aluna chegou na escola em abril e foi matriculada na classe da professora Sulamar (2ª série B). Segundo a professora, é muito curiosa, persistente e prestativa com seus colegas e professores.

O diagnóstico realizado pela professora em sala de aula revelou que a aluna ainda não tinha conhecimento social dos objetos e não conhecia as letras. Além disso, Mariana ainda não havia desenvolvido nenhuma forma de comunicação, por meio da oralidade, nem por meio da língua de sinais.

Portanto, ter uma aluna surda, naquele momento, causava uma enorme angústia na professora.

O que tenho muito medo de acontecer comigo é o que via quando era professora do laboratório pedagógico e ia buscar o menino na sala de aula e via-o como um jarro, parado, estático, alheio a tudo que estava acontecendo. Não quero e não posso deixar que isso aconteça com Mariana, ela não vai ser um jarro na minha sala, mesmo que para enfeitar (SULAMAR).

A fala da professora nos diz de sua ansiedade e inquietação diante de um novo desafio que, de certa forma já vivenciara em outro momento e em outro lugar. Assim, tinha consciência de que o trabalho com Mariana era desafiador, o que lhe causava medo diante da possibilidade de não conseguir intervir com a aluna. Sanches (1996, p. 36) nos diz que o professor precisa ser capaz de “[...] controlar a ansiedade e a angústia porque, talvez, vamos conseguir menos do que aquilo que, à partida, nos propomos”. Em contrapartida, precisamos focalizar-nos nas expectativas positivas.

Em nossas conversas com a professora Sulamar, fomos evidenciando um discurso fundamentado no exercício da reflexão crítica e na relação entre teoria e prática, ou seja, um perfil de professor pesquisador.

Diante do contexto vivenciado pela professora, suas concepções e postura e, ainda, seu interesse pela pesquisa, propusemos uma pesquisa sistematizada de sua prática, que pudesse subsidiar as intervenções com Mariana e com a classe e, sobretudo, possibilitasse-lhe a transformação da prática educativa pela formação continuada. A proposta foi aceita com grande motivação. Alguns dias depois, comentamos com a professora sobre a possibilidade de construirmos um estudo de caso, o que gerou em Sulamar o desejo por realizar uma pesquisa de sua própria prática a partir do caso de Mariana.

Assim, nossas primeiras ações foram buscar informações sobre Mariana, inicialmente no laboratório pedagógico, com a professora especialista em deficiência auditiva, almejando examinar a documentação da aluna, o que não nos foi possível naquele momento, pois, segundo a professora, somente a coordenadora do laboratório poderia nos fornecer tal documentação. Posteriormente, convidamos a mãe de Mariana para uma entrevista semi-estruturada, muito produtiva para todos.

A conversa com a mãe de Mariana possibilitou-nos conhecer um pouco mais sobre sua vida. Ao relatar a história da filha, a mãe nos revelou o desejo em tê-la, apesar de saber que a criança poderia nascer com alguma deficiência, pois havia adquirido o vírus da rubéola durante a gravidez. Após o nascimento da filha, passou a prestar bastante atenção a cada etapa de seu desenvolvimento. Com aproximadamente sete meses, observou que a filha dormia o dia todo, mesmo com muito barulho. Então, levou ao médico e ele detectou uma perda auditiva em Mariana. Embora essa perda tenha sido descoberta bem cedo, o tratamento com Mariana somente se iniciou aos sete anos de idade, pois ela morou, até essa data, com a avó no interior de Minas Gerais, alegando a mãe que não tinha condição financeira de sustentar a filha naquele momento. Foi quando trouxe a filha para morar com ela que Mariana iniciou o tratamento com uma fonoaudióloga em Vila Velha, mediante um convênio com uma faculdade, “[...] foi aonde que ela desenvolveu um pouco mais [...]”, contou-nos a mãe. O atendimento com a fonoaudióloga foi interrompido durante um ano.

Mariana estudou em duas escolas na Grande Vitória antes de chegar à Escola Movimento, pois só ingressou na vida escolar quando veio morar com a mãe.

• **Objetivos do estudo de caso**

Tínhamos como objetivos que o estudo de caso nos possibilitasse:

- obter informações acerca da história de vida e do processo educativo de Mariana que pudessem subsidiar as intervenções em sala de aula;
- aprofundar o conhecimento teórico sobre a questão da surdez e da pedagogia diferenciada;
- relatar a prática educativa com todos os alunos e refletir sistematicamente sobre ela, enfocando o caso;
- propor parcerias com os profissionais do laboratório pedagógico e com a família de Mariana;
- construir, colaborativamente, um estudo de caso a partir da pesquisa-ação como dispositivo da formação continuada reflexiva e crítica da prática educativa.

Os objetivos em relação à aprendizagem e desenvolvimento de Mariana, os quais iriam orientar as intervenções com a aluna, foram traçados pela professora-pesquisadora:

- construir conhecimento social do mundo que a cerca;
- desenvolver sua linguagem (oralidade e a libras);
- interpretar as solicitações feitas, como também solicitar o que deseja;
- expressar o que pensa, o que sabe em relação ao que lhe for proposto;
- desenvolver a escrita dos nomes de alimentos como parte do projeto “Abastecendo Meu Corpo”.

Tais objetivos conduziram o processo de pesquisa-ação crítica realizado a partir do estudo de caso.

- ***O processo de construção do estudo de caso: da coleta à análise dos dados***

A construção do estudo de caso, fruto da colaboração entre pesquisadora e professora, deu-se em dois momentos.

Num primeiro momento (de julho a dezembro/2003), recorremos ao conhecimento científico acerca da surdez e da prática diferenciada, buscando compreender o processo de aquisição da linguagem da criança com perda auditiva ou surda, estudando e discutindo acerca das diferentes concepções filosóficas e a caracterização da surdez, e ainda desenvolvendo estratégias práticas de intervir com a criança surda. Embasamos nossas discussões teóricas em estudos e autores que vêm discutindo sistematicamente o tema, como Skilar (1999), Góes (1999), Doziart (2002) e Smith (2000). Além disso, buscamos informações e materiais no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Língua de Sinais Brasileira (LSB) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A prática pedagógica diferenciada e diversificada era também tema fundamental em nossas discussões e estudos, seja nos planejamentos, seja nos grupos de estudo e reflexão que participávamos. Assim, buscamos fomentar nossas reflexões a partir de autores que vêm discutindo e propondo alternativas para o trabalho com a diversidade, como Porter (1997), Iverson (1999), Falvey et al. (1999), André e Darsie (1999) e Ambrosetti (1999). Abordamos, portanto, questões referentes ao ensino em múltí-níveis, ao manejo em sala de aula inclusiva, as relações na sala de aula, a organização e planejamento do ensino.

Diante da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre Mariana, seu processo educativo e propor parcerias, realizamos duas reuniões com profissionais do laboratório pedagógico e tivemos conversas informais e uma entrevista com a mãe da aluna.

Num segundo momento do estudo de caso (janeiro e fevereiro/2004), buscamos, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e da produção científica, categorizar e analisar os dados. Desse modo, as observações relatadas no diário de campo da pesquisadora, no diário reflexivo da prática da professora, assim como as reflexões

sistematizadas realizadas durante os planejamentos, a síntese das reuniões realizadas no laboratório pedagógico e a entrevista com a mãe da aluna favoreceram-nos um olhar atento aos dados permitindo organizar nossa discussão em três momentos: a prática pedagógica e o processo de inclusão de Mariana, o contexto da escola e a tentativa do trabalho coletivo e a parceria com a família a partir do diálogo.

•A prática pedagógica na classe: a dinâmica das relações na classe, a organização do ensino e o processo de ensino-aprendizagem

Para o relato e a análise dos dados acerca da prática pedagógica na classe da professora Sulamar, respaldamo-nos nas observações realizadas em diário de campo da pesquisadora “externa”, nas reflexões sistematizadas durante o planejamento colaborativo e no diário reflexivo da professora-pesquisadora. Assim, o leitor encontrará, na análise dessa categoria, tanto a perspectiva da pesquisadora “externa” quanto da professora.

Ao entrar na classe da professora, foi-nos possível observar que suas concepções e posturas diante da educação e de seus alunos refletiam-se sistematicamente em sua prática educativa. Observamos que o clima na sala era amistoso, os alunos não se agrediam verbalmente e havia um enorme espírito de solidariedade e cooperação.

Durante a atividade de encerramento do projeto “Abastecendo meu Corpo”, no qual participávamos com a 2ª série na elaboração de uma sala de frutas no refeitório da escola, não havia um número de facas necessário para todos os alunos. Eles então, revezaram-se na hora de picar as frutas e até descobriram que poderiam utilizar outros talheres para picar (a colher para picar a banana). Foi realmente um trabalho em equipe. Todos os alunos participaram e ajudaram-se mutuamente, sem contratempo e discussões (Diário de campo).

Certamente, em alguns momentos, presenciamos situações mais tensas, em que a professora irritava-se ou os alunos discutiam ou destratavam um colega. No entanto, observamos que, nessas situações, a professora intervinha imediatamente e procurava resolver, para que os conflitos não se agravassem.

Um aluno chama a atenção da colega para a letra que está feia em um trabalho em dupla. A colega sente-se reprimida e começa a chorar. Sulamar ajoelha-se diante dos alunos e conversa individualmente com os dois. Logo depois, volta-se para a turma e ressalta a importância de sabermos como falar com nosso colega, sem magoá-lo. Destaca, ainda, que sempre fazemos algumas coisas melhores que outras, sem evidenciar o fato que especificamente tinha acabado de acontecer (Diário de campo).

Observamos que os alunos têm um grande respeito pela professora Sulamar, o que não é conquistado pelo autoritarismo e sim pelo respeito mútuo que se evidencia na dinâmica das relações em classe. Os alunos têm forte poder de argumentação e crítica e têm espaço para se colocarem.

Concordamos com Sanches (1996), quando declara que, para fazer face à diversidade dos alunos que compõem nossas turmas e encontrar respostas adequadas, o professor precisa ser capaz de estabelecer relações positivas com eles, estar disponível para enfrentar as situações imprevistas, sabendo conquistar diariamente sua autoridade.

Com a chegada de Mariana na classe, havia um empenho da professora em fazer de seus alunos parceiros no acolhimento da aluna, buscando estabelecer relações positivas, formas de comunicação e a colaboração na aprendizagem de Mariana.

A professora nos chama a atenção para o fato de que os alunos demonstram confiança e respeito por Mariana, confiando-lhe posições de coordenação durante atividades em grupo, como podemos evidenciar no relato abaixo:

O grupo de Mariana decidiu com ela que fariam as frutas para decorar a árvore. Escolheram maçãs pela facilidade de desenhar e cortar e indicaram Mariana como representante. Ela foi até a professora e levou por escrito a decisão do grupo do que iriam fazer. Como representante, buscou o material necessário, escolhendo revistas no laboratório pedagógico com um acompanhante. Distribuiu entre os componentes de seu grupo. Algumas vezes, tentava chamar a eles atenção quando dispersos. Começou a desenhar, fazendo com que o grupo também se envolvesse. A atividade foi concluída com êxito, o que demonstra o respeito e confiança que os colegas depositaram em Mariana que se sentia segura para liderar o grupo. Tomou iniciativa para iniciar a tarefa fazendo o grupo envolver-se (Diário reflexivo da professora).

De acordo com Sulamar, era possível perceber o processo de mudança de Mariana em suas relações com os colegas da classe e da escola ao longo do ano, antes mais retraída e, ao final do ano, mais segura para relacionar-se e comunicar-se com outras crianças, demonstrando atenção e preocupação com os colegas.

Vale destacar que a turma também foi evoluindo em suas relações com Mariana. Inicialmente, o enorme zelo, dada a sua diferença, fazia com que eles passassem por cima de certas malcriações de Mariana. A professora foi trabalhando com os alunos, fazendo-os compreender que ela não deveria receber tratamento diferenciado. Os alunos começaram a ver Mariana como uma aluna comum, com defeitos e qualidades, e não mais a tratavam com tanto zelo ou “pena”.

Além disso, de acordo com a professora, o contato de Mariana com a turma contribuiu muito para o desenvolvimento de sua linguagem oral e de sinais, a partir da identificação dos nomes dos colegas, sinais para representar ações do cotidiano. “Hoje ela está mais comunicativa, briga pelo o que quer” (SULAMAR).

No entanto, observávamos a necessidade de uma intervenção mais sistemática em relação ao desenvolvimento da linguagem de Mariana. Reconhecíamos que esse trabalho precisava de uma rede de colaboração entre a atividade realizada no laboratório pedagógico e a de sala de aula. Além disso, era crucial propiciar a Mariana um aprendizado efetivo da língua de sinais, dado o fato de que era filha de pais ouvintes. Sabíamos, conforme nos aponta Góes (1999, p. 78), que alterar o cenário da educação de surdos é tarefa complexa, mas víamos como essencial pensarmos na “[...] elaboração do aluno sobre suas experiências de linguagem, em vinculação com as formas de ‘entrada’ dos sinais na escola”. A língua de sinais precisava adentrar à escola.

Observamos, ainda, que a organização física da sala refletia o clima de cooperação entre todos. Mariana, como os outros alunos com necessidades educativas especiais, sentava-se em dupla com uma colega. A classe era organizada em três fileiras duplas. Essa organização permitia a todos os alunos a troca de idéias e a colaboração mútua. Embora estivessem em pares, durante o período em que estivemos na turma, não observamos a formação de grupos menores. As afinidades

entre os pares eram perceptíveis, o que não impedia os alunos levantarem-se da carteira e ir até um outro colega ou mesmo trocar de lugar, pois tinham total liberdade de circular pela sala. Essa liberdade era sustentada pela autonomia e responsabilidade dos alunos, sabendo que deveriam concluir a tarefa proposta.

Essa organização permitia, ainda, a professora trabalhar a partir da aprendizagem cooperativa, pelo qual um podia ajudar o outro nas tarefas. Mariana estava sempre em parceria com os colegas, em alguns momentos sendo ajudada e em outros ajudando. O episódio que se segue demonstra o quanto esse trabalho em pares contribui para a inclusão de todos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje, na classe de Sulamar observei uma aula muito interessante. A professora havia dividido os alunos em grupos para a confecção de um painel da árvore. Cada grupo estava responsável por uma tarefa: um procurava palavras em revistas para formar o título; outro cortava folhas para colar na copa da árvore; outros faziam flores [...]. O grupo em que Mariana estava participando era responsável por desenhar e recortar as maçãs da árvore. Ao entrar na sala, vi Mariana desenhando as maçãs com uma colega ao lado a ajudando. Mariana desenhava muito bem, segundo os outros integrantes do grupo, por isso ela fazia a maçã e os outros recortavam e colavam. Mariana estava como parte do processo, incluída no processo de aprendizagem. Não somente ela, mas todos alunos (Diário de campo).

Assim, ao pensarmos em estratégias pedagógicas que possam contribuir com a inclusão no processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, consideramos que a cooperação, a partir do trabalho entre pares e da monitoria, pode constituir-se em dispositivo essencial para a prática com a diversidade.

Passando novamente pela sala de Sulamar, vi os alunos fazendo atividades de português no caderno e lá estava Mariana escrevendo as palavras com o alfabeto móvel que a professora montou para ela, que tem o alfabeto em libras e em língua portuguesa. Ao lado dela estavam duas outras colegas, ouvintes, mas que também a ajudavam na tarefa (Diário de campo).

Assim, a professora, em seu diário reflexivo, chamava-nos a atenção para o fato de que a turma também teve a sua parcela de contribuição no processo. Sempre havia um “auxiliar” para sentar junto, mostrar de forma escrita o nome do objeto já trabalhado anteriormente. “Compreendemos assim, que o papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos é essencial para a compreensão de suas idéias”

(OLIVEIRA, 1995). Essa trama de comunicações e cooperação na turma permitia o aprender *com* o outro.

Assim, parece-nos, diante das observações nessa classe, que dar conta da heterogeneidade dos alunos atendendo às especificidades existentes está diretamente relacionado com o trabalho cooperativo. Um trabalho respaldado na confiança e no respeito mútuo, entre alunos e professora, no qual há espaço para cada aluno dedicar-se às suas habilidades e potencialidades.

Acreditamos, conforme Gavilán (2002, p. 148) que,

[...] a cooperação leva os alunos a empregarem mais freqüentemente um maior nível de raciocínio do que outros tipos de aprendizagem e a gerarem maior número de idéias novas, desenvolvendo a criatividade e o pensamento crítico.

Observamos que a organização do tempo e o trabalho em pares estavam sendo bem geridos. A professora sabia como lidar com os desequilíbrios e diferenças de saberes e ritmos entre os alunos, pois os grupos eram definidos previamente por ela sempre de acordo com as necessidades e potencialidades de cada aluno, como evidenciamos ao longo da pesquisa.

Alguns alunos terminam as atividades de Matemática, a professora começa entregar para esses alunos o livrinho que estão construindo sobre sua vida, sem cobrar daqueles que ainda não terminaram as atividades. Percebo que a professora planeja de forma organizada o tempo das atividades, sabendo aproveitar esses momentos em que alguns já terminaram e outros não (Diário de campo).

Os alunos estão sentados em trios. Cada grupo está responsável pela reescrita de um texto de um colega elaborado anteriormente, no qual a professora fez observações e separou previamente de acordo com o que queria trabalhar com um determinado grupo. A professora está sentada com Mariana, construindo palavras com o alfabeto móvel (port./libras) (Diário de campo).

A segunda cena nos evidencia um dos pontos cruciais no trabalho com a diversidade: a organização prévia do tempo prevendo o trabalho coletivo e individual. Embora Sulamar destacasse suas dificuldades, como o fato de ter que ficar sempre na frente da turma, para que Mariana pudesse compreendê-la melhor, da necessidade de um trabalho individualizado com Mariana, observávamos que

conseguiu um bom manejo de classe. Durante o momento em que os alunos trabalhavam coletivamente, a professora voltava-se a Mariana, tendo a possibilidade de intervir de forma individual com a aluna que, em alguns momentos, necessitava desse tipo de trabalho. A professora pode, então, trabalhar a construção de palavras com o auxílio da datilografia, sempre trabalhando com a língua portuguesa e a libras.

Segundo Sanches (1996, p. 37),

O professor continua a ser o principal dinamizador das estratégias e atividades dentro de sala de aula. A ele cabe a responsabilidade de gerir matérias curriculares a adquirir saberes já realizados, expectativas dos alunos e os tempos a disponibilizar para tudo isto.

Essa organização das aulas viabilizava o trabalho individualizado com Mariana em alguns momentos. Segundo a professora, isso foi combinado previamente com a turma, explicando-lhe a necessidade que o professor tem realizar esse trabalho com alguns alunos em determinados momentos. Assim, a partir de estratégias de manejo das relações na classe, a professora foi estabelecendo, dialogicamente, um contrato didático com os alunos, fundamental no processo de ensino-aprendizagem com vistas à prática inclusiva.

Concordamos com Baptista (2003, p. 26), que “[...] o ato educativo deveria, portanto, colocar o sujeito em situação que permitisse e estimulasse sua capacidade de analisar-se e ser propositivo”. Assim, professor e alunos passam a ser parceiros na construção das relações e condições de aprendizagem. Nesse sentido, aprender não é um problema individual, mas sim coletivo. As informações e sucessos de cada aluno são colocados e conhecidos por todos (AMBROSETTI, 1999), permitindo, assim, cumplicidade na aprendizagem, que é individual e também coletiva.

Nesse sentido, esse trabalho colaborativo constituiu-se num dos mais importantes ingredientes no processo de inclusão de Mariana. Ao longo da pesquisa, durante as observações na classe, foi-nos possível evidenciar o que a professora sempre nos dizia, que os próprios alunos contribuíam muito no processo de aprendizagem e na inclusão de Mariana. Ela chegava a dizer que os alunos eram “inclusivos”. O que a

professora ainda não havia compreendido é que as relações entre os alunos na classe eram espelho de suas próprias atitudes e práticas (ANDRÉ; DARSIE, 1999).

Diferentes aspectos nos chamaram a atenção na prática pedagógica de Sulamar. Um deles perpassava grande parte de suas ações. A professora desenvolvia novos conhecimentos a partir de um percurso que permitia aos alunos realmente compreendê-los. Observamos que sempre trabalhava a idéia, o conceito e o concreto, para, posteriormente, ir para a sistematização e a abstração. Assim, a operacionalização passava a ter significado para os alunos.

Os alunos apresentam dificuldades em resolver operações de divisão. Alguns vão me pedir ajuda. Observo que os alunos dominam com clareza a idéia de multiplicação e divisão, usam exemplos concretos (10 balas para 2 pessoas). Percebo que a professora já vem trabalhando a idéia no concreto com os alunos e agora busca a sistematização das operações. Os alunos sentem-se motivados e desafiados a resolver, mesmo aqueles com mais dificuldades não querem copiar do colega que já conseguiu, quer fazer. Novamente há ajuda entre todos (Diário de campo).

Além disso, a dinâmica das atividades era sempre precedida por exemplos práticos e contextualizados ao cotidiano dos alunos, procurando explicar, passo a passo, de forma objetiva e clara, as propostas de tarefas. Essa contextualização das atividades permitia-lhe um trabalho interdisciplinar, conforme nos mostra a cena a seguir:

A professora trabalha, na aula de História, um texto sobre a origem da Festa Junina. Pede a uma aluna que faça uma leitura oral; em seguida trabalha a interpretação oral do texto e aproveita os numerais do texto para trabalhar Matemática. Um aluno pergunta por que estão trabalhando números na aula de História. A professora responde ao aluno que os números estão a todo o momento na nossa vida e não é porque estão estudando História que eles desaparecem (Diário de campo).

Sacristán (2000, p. 183) nos chama a atenção para o fato de que a classificação do conhecimento a partir da “[...] ordenação do conteúdo condiciona [...] que a experiência de conhecimento e aprendizagem para os alunos/as seja iniciada a partir de temas que podem ter pouco significado pessoal, [longe dos problemas reais] [...]”.

Ao pensarmos num currículo inclusivo, ressaltamos a importância de um ensino significativo que propicie os alunos relacionar os conhecimentos construídos na escola com seus contextos de vida. Além disso, necessitamos de um currículo que se movimente pelas diferentes áreas do conhecimento.

Concordamos com Porter (1997, p. 44-45, grifo nosso) quando orienta: “[...] um currículo inclusivo baseia-se num processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre os alunos e os professores, de forma a conseguir-se uma **aprendizagem significativa** para cada aluno”.

Sulamar demonstrava grande conhecimento de seus educandos, fruto da observação diária, como nos evidencia o episódio a seguir.

Ao passar um exercício no quadro, a professora pergunta a três alunos se pode apagar. Apenas um deles diz que ainda não terminou. Ela, então, aguarda o aluno terminar (Diário de campo).

Por mais simples e corriqueira que a atitude da professora possa parecer, revela o conhecimento e respeito por seus alunos, pois, quando perguntou quem havia terminado, dirigiu-se a três alunos específicos, sem ironia ou tom de acusação, mas, demonstrando atenção e a percepção de que todos têm um ritmo próprio de aprendizagem. A atitude observadora de Sulamar caracterizava sua prática investigativa. “Seu objetivo, entretanto, não é apenas compreender, mas agir” (AMBROSETTI, 1999, p. 101). Por sua vez, esse olhar atento da professora lhe permite lidar com a totalidade da classe sem perder de vista a especificidade de cada criança.

Assim, a flexibilização do tempo e o conhecimento sistemático dos alunos possibilita ao professor ajustes no currículo de forma a contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem. Portanto, ao pensarmos um currículo inclusivo, não vislumbramos, de acordo com Porter (1997, p. 45), a necessidade de estratégias explicitamente diferentes em grande parte das situações didáticas. “Cada vez há uma maior evidência que [...] podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas”.

Sulamar tem uma prática apoiada em estudos e pesquisas. Planeja suas aulas estando sempre atenta a incluir Mariana no processo de aprendizagem. Poucas vezes presenciamos, em sua aula, Mariana sem atividade ou intervenções. Além disso, as interações são planejadas de forma que lhe permitia sentir-se realmente incluída no grupo.

Como consequência de uma aprendizagem significativa pautada pelo estímulo à reflexão, observamos a autonomia e o compromisso dos alunos com o aprendizado. Todavia, sabemos que isso reflete o compromisso e a preocupação da professora com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Interessantemente, os alunos eram tão comprometidos com seu aprendizado, quanto a professora com sua formação profissional.

A professora argumentava que, em diversos momentos, o trabalho com a heterogeneidade e a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais era dificultado pela ausência de apoio ou suporte de outros profissionais da escola. Todavia, sabemos que a prática inclusiva perpassa pela construção do trabalho coletivo, no qual o professor necessita sentir-se apoiado em suas ações, mais que isso, precisa da partilha e da troca em seus planejamentos e intervenções com os alunos. Concordamos com Ainscow (1997, p. 14), em seu questionamento, no qual vislumbramos como afirmativa: “Os professores [...] devem ser ajudados a organizar as suas aulas de modo que assegurem a aprendizagem de todos os seus alunos”.

• Com a palavra a professora-pesquisadora: o processo educativo com Mariana

Como professora de Mariana, ficamos responsável pela construção final deste item, visto que buscamos neste momento relatar e analisar nossa própria prática com a aluna.

Durante o processo de pesquisa-ação, fomos relatando nossas intervenções com Mariana, para que pudéssemos analisar de forma sistemática nossa prática. Assim, fomos construindo um diário reflexivo, contudo muitas reflexões foram feitas no

decorrer do processo, em momentos que dúvidas e questionamentos invadiam as nossas discussões durante os planejamentos com a mestranda-pesquisadora. A partir das inquietações, procurávamos respostas e alternativas de ação para posteriormente refletir sobre elas novamente.

Tínhamos, como objetivo, que as intervenções com Mariana, sustentadas pela proposta de pesquisa-ação, pudessem, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento de sua linguagem, de seu conhecimento social e de sua aprendizagem. Para isso, o trabalho pedagógico deveria ser conduzido a partir das especificidades dos alunos da classe e, em alguns momentos, em adaptações curriculares mais específicas para a aluna.

Desde o seu primeiro contato conosco, pudemos perceber que havia em Mariana a necessidade de desenvolver o conhecimento social dos objetos a partir de símbolos e instrumentos historicamente construídos pelo homem (OLIVEIRA, 1995). Com base em um diagnóstico inicial, iniciamos o trabalho com apoio de objetos concretos existentes na sala de aula.

Passamos, então, a trabalhar com gravuras de objetos que, provavelmente, existem dentro de qualquer casa (ferro de passar roupa, geladeira, cama, etc.). Escrevíamos o nome referente ao objeto e Mariana fazia a escrita utilizando o alfabeto com a datilogia.¹³ Em seguida, conferia com o seu alfabeto móvel. Além disso, por muito querer escrever, fazia a cópia em seu caderno da palavra e tentava desenhar a gravura, pois os instrumentos e os signos possuem “[...] função mediadora na atividade humana [...] ferramenta auxiliar no controle da atividade [...] aparecem como marcas externas, que fornecem suporte concreto par a ação do homem no mundo” (OLIVEIRA, 1995, p. 34)

Em uma das atividades, trabalhamos desenhos associando-os a palavras. Desenhávamos algumas figuras em que a escrita era iniciada com a letra B, por exemplo, e, ao lado, escrevíamos diversas palavras iniciadas com a mesma letra. Ao mesmo tempo pedíamos à aluna que tentasse identificar a palavra certa,

¹³ Alfabeto móvel construído pela professora no qual continha o alfabeto na língua portuguesa e em língua brasileira de sinais.

relacionando com a figura e depois escrevendo com o alfabeto móvel acompanhando a datilogia.

Nesse sentido, ao longo do processo de pesquisa, reflexões e análises da prática pedagógica, possibilitadas pelo estudo de caso, foi-nos possível perceber a construção de Mariana em relação à leitura e à escrita. Quando colocada a refletir aquilo que já sabe de memória (sílabas com B), conseguia, em alguns momentos – mesmo raros –, concretizar o que antes não tinha significado para ela.

A tentativa de alfabetização com base na língua de sinais, a partir da datilogia, motivou Mariana, que procurava ir além do que era proposto, embora tenhamos continuado praticando a sua oralidade, por acreditar que, naquele momento, deveríamos trabalhar numa concepção bilíngüe de aquisição da linguagem com Mariana.

De acordo com Góes (1999), no bilingüismo, a criança deverá ter acesso, o mais cedo possível, a duas línguas: a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na modalidade oral, o que se apresentava como grande desafio por não termos uma formação em língua de sinais. Começamos a buscar mais sobre o assunto, e embora tivéssemos incorporado alguns sinais na prática em sala de aula, sabíamos que estávamos correndo o risco de reduzir a língua de sinais a gestualização da língua oral. Buscamos então, a partir das reflexões partilhadas não ir por esse caminho.

Como nos alerta Góes (1999), era preciso ter cuidado para não nos atermos a uma visão reducionista dos sinais, pois, como ouvintes e participantes de uma comunidade ouvinte, podíamos nos limitar à correspondência entre palavras faladas e sinais. Portanto, consideramos que um dos grandes desafios para o professor ouvinte que buscará desenvolver uma educação bilíngüe consiste em conscientizar-se de que “[...] aprender uma língua não é unicamente aprender uma lista de palavras e frases mais comuns. É aprender a ver o mundo de uma maneira distinta. Aprender e aceitar que o mundo possa ser visto com outro olhar, o olhar do outro, o olhar da pessoa surda” (FAMULARO, 1990, apud GÓES, 1999, p. 59).

Outras estratégias e recursos de aprendizagem que procuramos utilizar no processo de ensino-aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos lógico-matemáticos com Mariana foram: recursos visuais, gestuais e corporais; material concreto; brincadeiras; teatro; recorte e colagem; dentre outros. Concordamos com Oliveira (1995, p. 66), que “[...] o comportamento das crianças, é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram, [...] vão ter condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual”.

Assim, procurávamos incentivar a autonomia de Mariana para a realização e domínio das tarefas, pois ela estava sempre muito dependente da presença do outro para realizar as atividades. De acordo com Iverson (1999, p. 345), “[...] alguns alunos com necessidades especiais não acreditam que sejam capazes de dominar tarefas acadêmicas que envolvem uma nova aprendizagem”. Portanto, concordamos com o autor, que uma das diretrizes essenciais ao bom manejo de conteúdo do professor é ajudar o aluno a readquirir o domínio na realização das atividades, por meio do encorajamento e orientação adequada.

A partir do aprofundamento teórico e da reflexão nos planejamentos e encontros dos grupos de estudo, pudemos perceber que realizávamos um ensino em níveis diversificados. Trabalhando um mesmo tema, por exemplo, as operações matemáticas, procurávamos adaptar o momento coletivo à necessidade dos alunos, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais. Posteriormente, realizávamos adaptações de conteúdo, metodologia e recursos, em três níveis diferentes: com Mariana fizemos a tarefa numa folha, na qual, ela deveria resolver as adições e pintar o resultado em um caça-números; com um segundo grupo de alunos com dificuldades na multiplicação e divisão, realizamos operações somente de adição e subtração; e com um terceiro grupo, realizamos atividades utilizando as quatro operações.

Compreendíamos, assim, que um currículo de abordagem inclusiva é aquele que permite a todos os alunos acesso ao currículo comum que, por sua vez, “[...] garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidades de se envolverem de forma positiva nas atividades da classe”

(PORTER, 1997, p. 44). Assim, embora a necessidade de adaptar a atividade fosse em função de Mariana, os procedimentos foram extensivos à classe como um todo.

Sem dúvidas, o processo de reflexão-ação-reflexão crítico nos possibilitou analisar nossa prática, identificando pontos a serem revistos, como a proposta da Semana da Criança de assistir a um filme que trazia a história de uma família de gatos. No dia, Mariana estava sem a prótese, tendo que sentar muito próxima da TV para poder captar algum som. Somente a partir da reflexão da atividade, pudemos reconhecer que a atividade proposta (vídeo) foi de difícil compreensão para Mariana, e deveríamos prever esse tipo de imprevisto. Além disso, quando planejamos a atividade, não pensamos em adaptá-la, pois essa decisão caberia a todas as professoras responsáveis pela atividade da escola (1ª a 4ª). Isso revela a ausência de adaptações curriculares que venham nortear as ações pedagógicas da escola. Além disso, as atividades da Semana da Criança foram organizadas somente pelas professoras, sem apoio e colaboração da coordenação pedagógica. Diante da reflexão que fizemos, ali mesmo, durante o momento em que assistíamos ao filme, procuramos alternativas que incluíssem Mariana nas atividades posteriores que realizaríamos em sala de aula.

Devemos ressaltar que nem sempre era possível realizarmos adaptações e utilizar diferentes recursos nas aulas, porque vivenciávamos na escola uma prática isolada e sem apoio pedagógico. Durante um longo período do ano, ficamos sem apoio da estagiária. Quando voltou, somente ia à classe uma vez por semana e, ainda, não tínhamos um acompanhamento e intervenções da pedagoga nem um trabalho em parceria com o laboratório pedagógico.

Assim, observamos a importância do trabalho em conjunto e do apoio pedagógico, no trabalho em uma classe heterogênea, pois, em alguns momentos, o aluno(a) com necessidades educativas especiais precisará de um trabalho mais individualizado. Nos momentos em que conseguíamos essas parcerias, sentíamos que o trabalho era mais bem conduzido e o aproveitamento dos alunos era melhor.

Nesse contexto, no decorrer da pesquisa que realizamos em parceria com a mestrand-pesquisadora, fomos intervindo com Mariana na classe, a partir da

reflexão constante que realizávamos. Tais reflexões tiveram um outro sentido por serem, diferentemente do que a escola nos estava propiciando, colaborativas. Assim, as análises críticas que fazíamos da nossa própria prática estavam subsidiadas pelo conhecimento teórico e pela troca com o outro.

Entendemos que uma escola que se pretenda inclusiva deva incentivar e garantir espaços para a pesquisa colaborativa a seus profissionais. Como propõe Porter (1997), deve encorajar os professores a se ajudarem na resolução dos problemas educativos.

7.3.3 O apoio pedagógico e as reuniões no laboratório pedagógico

Ao longo do estudo de caso, procuramos estabelecer parcerias efetivas com o laboratório pedagógico, bem como com outros profissionais internos e externos à escola. Assim, durante os momentos de planejamento, discutíamos questões referentes ao contexto da escola, no que tange aos serviços de apoio necessários ao processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola regular. Três questões/reflexões fomentaram nossas discussões: o trabalho com o estagiário, a necessidade da atuação do pedagogo junto ao professor e o redimensionamento do trabalho desenvolvido pelo laboratório pedagógico.

Quanto à atuação e o redimensionamento do trabalho com o estagiário, vislumbramos a necessidade de planejamento conjunto com o professor da classe, para que ele possa intervir com qualidade no processo educativo de todos os alunos e não somente do aluno com necessidades educativas especiais, para que, assim, não se confirme um processo de exclusão dentro de sala de aula. No entanto, reconhecemos a importância e necessidade do trabalho individualizado com esses alunos em alguns momentos, o que, com o apoio do estagiário em sala de aula, poderá ser feito, seja por ele, seja pelo professor(a) regente.

A professora chamava atenção para o fato de que “[...] é fundamental que o estagiário tenha um perfil voltado para o trabalho coletivo e conhecimentos básicos sobre o processo de aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com

necessidades educativas especiais”. Em contrapartida, parece-nos que o estagiário, como estudante e aprendiz da profissão de educador, deve receber dos profissionais da escola suporte e colaboração em suas ações. Nesse sentido, os profissionais da escola, principalmente pedagogos e profissionais do laboratório pedagógico, deveriam oferecer esse suporte pela via do planejamento com os estagiários, sempre fazendo a ponte com o professor de sala de aula.

Em relação à atuação da coordenação pedagógica, a professora sentia enorme angústia por não ter com quem partilhar o processo educativo dos alunos, inclusive de Mariana. Caracterizava suas buscas como isoladas e solitárias. A ausência de apoio, por parte da pedagoga, aos planejamentos era clara, o que gerava em Sulamar a sensação de sentir-se responsável única pelo processo de aprendizagem de Mariana. “Quando toco no assunto com ela, ela nem liga, muda de conversa. Tudo bem que ela não entende de surdez, mas poderia ao menos procurar saber”.

Compreendíamos a importância do profissional que coordena o trabalho pedagógico no contexto da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, principalmente, no apoio ao professor, visando a partilhar os questionamentos e alternativas de intervenção. De acordo com Ribeiro (1998, p. 49), o coordenador pedagógico “[...] trará inestimável colaboração para a gestão da escola inclusiva”. Segundo a autora, suas atribuições perpassam as atividades de planejamento, assistência, formação e avaliação, todas essas ligadas diretamente aos professores. “O coordenador pedagógico é aquele que deverá acompanhar o professor em suas atividades, promovendo oportunidades de aperfeiçoamento e atualização [...]”.

Os apontamentos acerca do trabalho realizado pelo laboratório pedagógico estavam sempre presentes em nossas discussões. Por diversas vezes, a professora questionou a política do sistema municipal de ensino, por exemplo, a escolha do coordenador de laboratório: “Eu questionei muito sobre essa questão. Penso que deve ser um profissional que tenha formação e experiência em educação especial”. Questionava também o modelo de avaliação, alegando que “[...] até nós que temos uma formação em Pedagogia nos vemos na dificuldade de avaliar o aluno. Principalmente com esse modelo de avaliação cognitiva da DEE/SEME, nos quais os testes aplicados são descontextualizados”.

Em consonância com outros professores da escola, para Sulamar, o laboratório pedagógico configurava-se num espaço fechado e burocrático. Relatou-nos que pediu, no início do ano, a avaliação de seus alunos com necessidades educativas especiais que freqüentam o laboratório e, até aquele momento (agosto/2003), não havia obtido respostas. “Para que tanta burocracia?” (SULAMAR).

Sulamar reconhecia a importância da prática realizada pela professora especialista em deficiência auditiva com Mariana, pela qual tinha simpatia e confiança no trabalho que fazia com a aluna. Ressentia-se, no entanto, da ausência de um trabalho em parceria que pudesse contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento da aluna.

Diante da realidade vivenciada no contexto da escola, no que se relacionava com os serviços de apoio e com o trabalho em equipe, tínhamos como objetivo que o estudo de caso nos possibilitasse um trabalho coletivo com o laboratório pedagógico. Em relação à pedagoga, tentamos algumas vezes ter sua presença nos planejamentos e em outros momentos, mas não tivemos sucesso, como na entrevista com a mãe. Quanto a convidamos para participar, nos disse: “Precisa mesmo que eu vá?”. Quanto ao trabalho com a estagiária, naquele momento não nos foi possível propor mudanças na prática que vinha sendo realizada, pois, durante três meses, a escola ficou sem essa pessoa de apoio.

Buscamos, assim, propor reuniões quinzenais no laboratório, que contassem com a presença da professora especialista responsável pelo atendimento de Mariana, a professora de sala de aula, a pedagoga, a coordenadora do laboratório e a pesquisadora. Conseguimos realizar apenas duas reuniões durante o processo de pesquisa-ação. Ressaltamos que, inicialmente, a professora especialista demonstrou-se bastante aberta à proposta, buscando formas de conciliar horários do planejamento com a coordenadora do laboratório. No entanto, no decorrer do processo, fomos observando seu afastamento.

Os encontros nos possibilitaram a troca de informações e idéias acerca de como trabalhar com Mariana e, ainda, propor alguns encaminhamentos conjuntos. Conseqüentemente, aproximou laboratório pedagógico e sala de aula.

Além disso, em uma das reuniões, convidamos uma professora da rede municipal de ensino, especialista em surdez, que vem enfocando a importância do bilingüismo na comunidade surda. A professora nos trouxe uma concepção diferente da surdez (em relação à professora do laboratório da escola) possibilitando a troca de idéias teórico-práticas. Observamos que muitas das nossas dúvidas (por exemplo, compreender o processo de alfabetização do surdo, mais diretamente de Mariana) são questões que ainda são difíceis de serem respondidas.

Desse modo, embora os encontros tenham sido poucos, mostrou-nos a possibilidade e, sobretudo, a viabilidade de efetivarmos uma parceria entre profissionais da educação especial e o professor de sala de aula. Acreditamos, em consonância com o pensamento de Baumel e Castro (2002, p. 10), que, diante da proposta de educação inclusiva, precisamos pensar no redimensionamento do papel do professor especialista em educação especial, o que implica uma questão essencial: a parceria com o professor de sala regular “[...] ajudando-os a encontrar soluções operacionais para os problemas que surgem na sala de aula e a desenvolver estratégias e atividades que atendam aqueles alunos”.

Precisamos considerar que o contexto da escola, imprevisto e complexo, pode até dificultar esse trabalho em equipe, mas não impossibilitar. Para que possamos tornar possível o diálogo e a troca, antes de tudo é preciso que todos os profissionais envolvidos (professores de sala de aula, professores especialistas e outros profissionais do laboratório pedagógico) se disponham a tal. É necessário que queiramos trabalhar com o outro e modificar estruturas já postas, como refazer horários para planejamentos partilhados, dentre tantas outras possibilidades.

7.3.4 O início da parceria com a família a partir do diálogo

Sulamar sempre ressaltava o papel que os pais de Mariana desempenhavam em seu processo educativo até então, contudo ressentia-se da ausência de informações sobre a aluna e de uma parceria mais sistematizada com a família. Assim, realizamos uma entrevista semi-estruturada em outubro/2004 com Dalva, mãe de Mariana. Convidamos a pedagoga para participar conosco, mas não tivemos nenhuma resposta. A escola estava comemorando o Dia das Crianças, assim nos foi possível uma conversa mais tranqüila e com maior tempo de duração (aproximadamente 1h30min).

Logo que chegou, Dalva estava inquieta e apreensiva. Antes de lhes explicarmos o motivo da conversa, foi dizendo: “Estou mandando na bolsa um caderno de caligrafia [...] estou pegando no pé dela, porque a letra piorou”. Ao longo da conversa, fomos compartilhando com Dalva o interesse por sua filha. Informamos e pedimos seu consentimento acerca do estudo de caso que estávamos realizando. A partir das colocações que íamos fazendo, ela foi mudando de postura, abrindo-se para o diálogo e nos contando fatos de sua vida, que ela mesmo dizia jamais ter dito antes. Segundo a mãe, nunca havia sido convidada em nenhuma das escolas pelas quais a filha passou para ser ouvida, falar sobre Mariana e, tampouco, para que a escola destacasse pontos positivos no processo educativo, compartilhasse informações acerca do trabalho realizado na escola e refletissem juntos (família e escola) sobre estratégias que contribuam para o processo educativo da filha.

É bom ter um filho e ver que as pessoas se interessam por ele. Diferente lá da escola de Serra Dourada. Nunca pensei em ser chamada na escola para a professora falar como Mariana está e a preocupação do que irá fazer. Nunca me senti tão importante em ver que existem pessoas preocupadas e empenhadas pela minha filha [...]. Senti-me livre para falar (DALVA).

Observamos, na fala inicial da mãe, um tom áspero. Ela tinha, naquele momento, a intenção de apontar alguma falha da escola, pois via o convite de comparecer à escola como momento para ouvir dos profissionais colocações sobre o que não estava fazendo pela aprendizagem da filha ou que o Mariana não estava fazendo na

escola, etc. O fato nos evidenciou a necessidade de ressignificar o trabalho com a família, principalmente abrindo-nos para o diálogo.

A análise dos dados da entrevista com a mãe de Mariana nos permitiu observar o cuidado e a atenção que demonstrava em relação à filha, atendo-se para os fatos de cada etapa de seu crescimento devido ao fato de que sabia que a filha poderia ter alguma seqüela causada pela rubéola que adquiriu durante a gravidez.

Na gravidez dela, com dois meses, eu tive rubéola. O médico até queria tirar, porque achou assim, ela ia nascer uma criança totalmente defeituosa [...]. Deus é mais, como ele foi. Ela nasceu perfeita. Mas a gente ficou esperando.

A fala da mãe nos revela o alívio que sentiu em não ter uma filha “defeituosa”, pois, apesar de relatar em diversos momentos que Mariana é inteligente e possui obrigações em casa como a irmã, sem assim tratá-la diferentemente, ela nos revelou o desejo por um(a) filho(a) perfeito(a), sem diferenças acentuadas. Confirmamos isso, mais tarde quando nos disse que deseja muito que a filha fizesse um implante coclear, pois, assim, ela poderia levar uma vida mais “normal”. Embora a mãe reconheça e assuma a deficiência da filha demonstra a preocupação de possibilitar-lhe condições para que desenvolva a oralidade, sendo, inclusive, contraria ao trabalho com a libras, para que a filha se aproxime de uma dita “normalidade”.

As colocações de Dalva apresentavam-se com certa ambigüidade, pois, ao mesmo tempo em que dizia reconhecer e aceitar a diferença da filha, relatava-nos seu alívio por Mariana não ter uma deficiência aparente e sua busca por uma possível “cura”. Todavia, não podemos culpar a mãe por querer que a filha tenha uma vida que se aproxime do padrão idealizado por nossa sociedade. Sabemos que tal padrão é fortemente marcado pelo preconceito em relação às diferenças mais significativas do outro (AMARAL, 1998). Além disso, por si só, o nascimento de um filho(a) é sempre carregado de expectativas e medos, como nos afirma Marques (1995, p. 125). Diante da chegada de um filho(a) com necessidades educativas especiais, “[...] alguns pais conseguem buscar um ponto de equilíbrio, outros, porém, são muito afetados e se desestabilizam por completo”. No caso de Dalva, víamos, ao longo da

conversa, seu empenho em encontrar tal equilíbrio, principalmente a partir do momento em que passou a compreender aspectos do processo educativo da filha.

Mariana tem poucos amigos fora da escola. Segundo a mãe, as crianças com as quais convive são seus primos. A mãe não considera o fato por ser a filha “diferente”, pois ela “[...] tem grande facilidade para fazer amigos. Ela se dá superbem com todas as crianças, ela se lembra das amigas de Minas até hoje” (DALVA). Observamos que a família procura facilitar as relações interpessoais de Mariana, levando-a sempre na casa das primas. Assim, as possibilidades de comunicação vão se estabelecendo gradativamente, quando Mariana faz uma nova amizade.

A presença da irmã de quatro anos tem sido fundamental no desenvolvimento da comunicação de Mariana, de acordo com a mãe, agindo como facilitadora e interventora no diálogo com os pais em casa. Segundo a mãe, elas se entendem muito bem, o que já não acontece com a mãe que diz sentir dificuldades de compreender a filha em alguns momentos.

Observamos, assim, a importância da família no processo de inclusão social da pessoa com necessidades educativas especiais. No caso de Mariana, dado a sua vivência na escola, sabíamos como essas relações eram fundamentais para seu desenvolvimento. Sulamar buscou argumentar a importância de Mariana participar de uma comunidade surda, pois nos fica clara a determinação e motivação dela em aprender a libras. Contudo, a mãe parece não aceitar muito essa idéia, naquele momento.

Observamos que o que para Dalva era comum na vida social, ou seja, participar da comunidade ouvinte, incentivava e promovia a integração da filha. Ao que lhe era distante e descontextualizado, ou seja, a comunidade de surdos, ainda relutava em aceitar, além de ainda não compreender a importância que teria para o desenvolvimento da filha.

Glat (1996, p. 111) nos diz que a família pode atuar em dois aspectos interdependentes no processo de integração social do deficiente: na facilitação ou no impedimento.

Quanto mais integrada em sua família [...], mais esta família vai tender a tratá-la de maneira natural [...], deixando que [...] participe e usufrua dos recursos e serviços gerais da sua comunidade [...]. Paralelamente, quanto mais ela estiver participando das atividades da comunidade [...], mais integrada ela será vista pelos membros de sua família como 'igual aos demais'.

Quanto ao processo educativo de Mariana, Dalva reconhecia o desenvolvimento da filha durante o ano, diferentemente do pai (padrasto) de Mariana que achava que a filha estava atrasada perante os colegas; apesar de ser um pai presente e atencioso. Além disso, Dalva demonstrava preocupação com o avanço para a série seguinte da filha.

A professora, então, relatou seu trabalho com a classe, enfocando as intervenções com Mariana e seu empenho em qualificar-se para atender melhor à aluna. Explicou a mãe que a legislação atual permite que Mariana avance para a 3ª série, destacando que reter a aluna na 2ª não seria de forma nenhuma garantia para que ela se desenvolvesse, pois, seja em que série for, sempre será necessário um trabalho diferenciado para atender às necessidades específicas de Mariana. Além disso, explicou à mãe que não podemos tomar como parâmetro o desenvolvimento de outros alunos e sim ter Mariana como parâmetro de si mesma e, considerando essa premissa, seu desenvolvimento foi grande e produtivo ao longo desse ano. Disfarçadamente, a mãe pediu à professora que continue dando aula para a filha na 3ª série.

Nesse sentido, observamos a importância que o diálogo entre escola e família acerca do processo educativo dos filhos pode contribuir para que compreendam melhor o percurso e as expectativas com seu(a) filho(a). Conversar com os pais e informar sobre o trabalho que realizamos com seus filhos na escola pode ser fundamental não só para tomarem conhecimento do envolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, mas também para que eles possam buscar melhores alternativas/estratégias de intervir com seus filhos.

Assim, diante do desafio de ter um filho com necessidades educativas especiais, concordamos com Jesus (2002, p. 177), quando afirma: “[...] torna-se imprescindível o desenvolvimento de formas de gerar apoio à família, bem como de minimizar a ansiedade de ter uma criança com necessidades educativas especiais [...]”.

Dessa forma, em diversos momentos durante a conversa com a mãe de Mariana, vislumbramos possibilidades de estabelecer parceria e trabalhos mais sistemáticos com a família da aluna. Alguns começamos a colocar em prática naquele mesmo ano, outros pensamos em construir com a escola ações para que essa parceria pudesse prolongar durante o período da aluna na escola e, ainda, estender-se a outras famílias.

Víamos a importância de estabelecer um diálogo com a família como elemento primordial na parceria, substituindo-se, assim, o monólogo em que somente quem fala é a escola e geralmente apontamento o que a família ou aluno não fazem. A conscientização da família sobre o processo educativo de seu filho, “[...] é fundamental para que os pais entendam que seus atos podem gerar autoconfiança nos seus filhos e prazer de aprender” (JESUS, 2002, p. 178). Isso nos foi confirmado quando Dalva, ao final da entrevista, dizia-nos sentir-se mais segura e tranqüila em relação ao processo de aprendizagem da filha: “Agora entendo muitas coisas que não entendia. Vocês me deram uma aula!”.

Dentre as diferentes possibilidades por nós vislumbradas, concordamos com Jesus (2002, p.178), que a vivência da experiência grupal pode possibilitar aos pais uma releitura de sua condição, de sua percepção sobre seus filhos com necessidades educativas especiais, bem como de “[...] suas possibilidades de assumir um novo papel para si – o de sujeito que se compromete com o meio numa relação criativa e modificadora”. Como enuncia a autora, “[...] é preciso dar vez e voz [a todos] pais [inclusive] de filhos com necessidades educativas especiais”.

7.3.5 O que nos aponta o estudo de caso: algumas reflexões e encaminhamentos

Nossas leituras e reflexões acerca da surdez e as diferentes concepções do ensino dos surdos nos traziam inquietações, questionamentos e lacunas para as quais, em grande parte, não conseguíamos encontrar respostas. Perguntávamos, assim como Bueno (2001), se, numa linha oralista estaria a escola impondo um discurso hegemônico do grupo majoritário, os ouvintes; se, numa concepção bilíngüe-bicultural (GOÉS, 1999), estaríamos dispostos a caminhar para a formação de “comunidades de iguais”, num momento em que discutimos uma proposta de educação inclusiva.

O aprofundamento teórico, a troca com diferentes profissionais que defendem diferentes linhas de pensamento acerca da educação de surdos e, principalmente, a prática pedagógica, que Sulamar buscou com Mariana e com a classe como um todo nos apontavam que, naquele momento contextual e histórico vivenciado pela aluna, pela professora e pela escola, havíamos de respeitar a aquisição de uma primeira língua, a língua de sinais, assim como a língua portuguesa.

Passamos a considerar que o trabalho educativo com Mariana deveria desenvolver-se numa concepção do bilingüismo. Segundo Góes (1999, p. 43), “[...] a corrente do bilingüismo assume a língua de sinais como primeira língua da criança surda, que deve ser aprendida o mais cedo possível; como segunda língua está aquela utilizada pelo grupo social majoritário [a língua oral]”.

Observávamos o interesse e a facilidade de Mariana diante dos sinais. Vivenciávamos, assim, o que Góes (1999, p. 80), ao respaldar-se nas discussões de Vygotsky sobre desenvolvimento psicológico e deficiência, aponta-nos: “O trabalho educacional precisa ser orientado para as possibilidades da criança, para seus talentos, e não para o que lhe falta”. Portanto, buscar uma aprendizagem da fala, por si só, de Mariana, naquele momento, parecia-nos violentar sua própria condição e diferença, uma agressão à sua singularidade. Vygotsky (1933 apud SKLIAR, 1999, p. 122) nos diz acerca do ensino da linguagem oral aos surdos:

[...] sua realização requer extrema dureza, se baseia em uma repressão mecânica e na proibição da mímica; serve para aprender a pronúncia e a articulação, mas não a linguagem, porque dá origem a uma linguagem morta, artificial, que não serve para nada.

Assim, compreendíamos, em consonância com o pensamento de Góes (1999, p. 80), que forças positivas, potencialidades, não se configuram nas predisposições inatas e biológicas, mas sim nos modos de atividade que se constituem nas relações sociais. Nesse sentido, para a criança surda, a “força positiva” está “[...] em sua capacidade de aprender a língua de sinais da comunidade em que está inserida; não somente porque tem maior disponibilidade para o ‘processamento visual’, mas porque é nessa língua que as interações fluem efetivamente”.

Ao mesmo tempo, aponta-nos a autora que, para oferecermos oportunidades de desenvolvimento da linguagem e acesso a conhecimentos sistematizados, faz-se necessário utilizar “caminhos especiais”. Desse modo, naquele momento, parecia-nos que não poderíamos privar Mariana do acesso e da construção da língua portuguesa oral, que ela já vinha adquirindo, dado o fato de sua perda auditiva ser parcial e a família já ter procurado tal ensino.

Assim, não estaríamos nos limitando aos recursos educacionais comuns, insuficientes tanto para crianças surdas e ouvintes, como nos aponta Góes (1999). Precisávamos buscar mais, criar, inventar tais caminhos possíveis à prática educativa naquele momento, como nos mostrou Sulamar quando nos relatou as intervenções realizadas com Mariana visando a seu processo de ensino aprendizagem.

Ressaltamos que nos chamou a atenção, quando a professora nos revelou que o trabalho pedagógico que realizava em sala de aula, caracterizado pela dinâmica, interatividade, interdisciplinaridade, com diferentes recursos de aprendizagem, devia-se à necessidade de intervir e incluir Mariana no processo de ensino aprendizagem. “Talvez se ela não estivesse aqui, não faria da mesma forma. Aliás, tenho certeza de que não faria, pois, no ano passado, tinha essa mesma turma e não fazia tantas coisas como faço esse ano”.

A professora nos confirmou que uma prática inclusiva não diz respeito somente aos alunos com necessidades educativas especiais, mas a todos. Uma pedagogia interativa e ativa, da qual André (1999) nos fala, é essencial ao processo de ensino aprendizagem de todos educados. Valorizar as potencialidades e responder às especificidades dos alunos é tarefa que a escola não pode negligenciar.

Desse modo, durante a fase de interpretação e análise dos dados referentes ao caso de Mariana, foi-nos possível vislumbrar alguns encaminhamentos ao processo de ensino-aprendizagem da aluna, como:

- planejamentos partilhados com a professora de educação especial e sua parceria em sala de aula em alguns momentos;
- elaboração de atividades específicas com o apoio de um estagiário;
- cantinho com jogos e atividades para a turma, estimulando a autonomia de Mariana nos momentos em que não é possível realizar adaptações curriculares;
- trabalho sistematizado para o desenvolvimento da linguagem, principalmente numa concepção bilíngüe;
- programa curricular que deverá ter como foco o processo de alfabetização de Mariana, o que necessitará de uma parceria sistematizada com o laboratório pedagógico;
- necessidade de desenvolver um trabalho com a família, a partir do diálogo e da organização de grupos de reflexão sobre o processo de aprendizagem dos filhos;
- trabalho coletivo dos profissionais da escola de forma a conscientizarem-se da necessidade de a escola estruturar-se para atender aos alunos surdos, principalmente quanto à formação continuada.

Sabemos, assim, que o desafio em promover uma educação com qualidade para Mariana e para todos os alunos exige esforços não somente da professora, mas da escola como um todo, e também do Sistema Municipal de Educação.

As possibilidades de mudança dependem, então, de um amplo trabalho em várias frentes, principalmente na formação básica e na preparação, em serviço, de professores ouvintes. Ao mesmo tempo, coloca-se a necessidade de que as instituições educacionais abram

espaço para a atuação de professores surdos (e para a formação destes) (GÓES, 1999, p. 60).

Assim, ao mesmo tempo em que procurávamos o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem de Mariana, o caso nos permitia investir em nossa própria formação no sentido de nos aproximar da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Sulamar demonstrava-se preocupada com sua própria formação que lhe possibilitasse intervir com a aluna e criar condições para que ela pudesse participar efetivamente das práticas em sala de aula e na escola.

Assim, ao considerarmos a formação dos professores, sejam ouvintes, sejam surdos, para o trabalho com o aluno surdo num contexto da escola inclusiva, é fundamental considerarmos a necessidade de empreendermos uma reflexão crítica e partilhada de sua prática em sala de aula, institucional e social. Desse modo, é essencial considerarmos que a pesquisa da ação docente pode configurar-se como espaço privilegiado para a formação e ação do desenvolvimento profissional docente, com vista à inclusão do aluno surdo na escola.

O estudo de caso de Mariana mostra-nos a possibilidade de articulação entre teoria e prática, a partir da auto-reflexão crítica sustentada pelo interesse colaborativo, naquele momento, na parceria entre professora-pesquisadora e pesquisadora “externa”. Aponta-nos, ainda, a possibilidade de formação em contexto que, apesar de focar um aspecto da prática do professor, incide diretamente em toda a sua ação em sala de aula, ou seja, não provoca intervenções individuais com o aluno que está sendo foco do estudo, mas abrange o trabalho pedagógico com todos alunos. Além disso, transcende a prática imediata do professor, pois, ao promover a discussão coletiva, a troca de saberes e fazeres entre profissionais internos e externos à escola, e a sistematização do caminho percorrido propiciam discussões mais amplas, no campo educacional e social ao qual o estudo realizado está inserido. Portanto, há que considerarmos sempre que a pesquisa-ação é uma concepção de investigação que tem como foco uma *prática social*.

Como prática social, a questão da educação de surdos, assim como a dos ouvintes, necessita adentrar no âmbito das discussões sociopolíticas. Concordamos com Bueno (2001, p. 42) que,

[...] o fracasso escolar que se abateu sobre os surdos reflete, de forma peculiar, um processo de dominação não dos 'ouvintes' sobre os que não ouvem, mas de grupos dominantes, tanto do ponto de vista econômico, como do social e cultural, sobre as camadas menos privilegiadas da população.

Nesse contexto, nosso grande desafio é construir uma escola que garanta o acesso e a permanência com qualidade para todas as crianças e jovens. Uma escola que garanta o acesso a diferentes formas de conceber a linguagem e o conhecimento, a partir da singularidade de seus alunos.

Para isso,

[...] cabe elaborar uma política educacional que *amplie, até a sua universalização, o acesso de todo e qualquer indivíduo deficiente* [...] a uma escola de qualidade que contribua, de forma efetiva, para sua inserção crítica e participativa no meio social (BUENO, 2001, p. 43).

8 MOVIMENTO E MUDANÇA: POSSIBILIDADES A PARTIR DA REFLEXÃO, DA CRÍTICA E DA COLABORAÇÃO

Para que a *política da diferença* conviva em tensão dinâmica com a *política da igualdade* (SOUZA, SANTOS, 2001, apud MOREIRA, 2002), assinalando o reconhecimento da diferença e da igualdade de oportunidades, é essencial que a escola assuma-se diante da exclusão e da inclusão. Reconhecer-se como instituição social, historicamente construída, talvez permita-lhe considerar que, por muito tempo, contribuiu para com o discurso e as práticas sociais em prol das desigualdades e da exclusão de direitos. Ao mesmo tempo, conscientizar-se de tal fato pode abrir oportunidades para a discussão e para a reflexão crítica, o que lhe possibilitaria rever suas concepções e ações. Assim, poderia novamente contribuir, não mais para a manutenção da exclusão, mas sim em favor da inclusão.

Portanto, a escola que pretendemos inclusiva permite o diálogo e a colaboração na busca de práticas que partam da diversidade de seus sujeitos, profissionais e alunos. Uma escola que aprende com sua própria história (BOLÍVAR, 1997), que se exercita na auto-reflexão crítica e colaborativa (HABERMAS, 1987a), na construção de novos/outros conhecimentos.

Pensar na escola inclusiva/reflexiva requer pensar nos professores que, diante de seus dilemas, contradições, acolhimentos, dúvidas e possibilidades, fazem do ato educativo ação concreta em suas salas de aula. Para isso, é preciso considerar que a escola necessita trabalhar *com* os professores a partir do apoio, da cooperação, da interação, da comunicação e da solidariedade, princípios que necessitam configurar-se como impulsionadores dos saberes/fazer educativos.

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na retomada da profissionalização docente. Cavaco (1995, p. 168) argumenta que,

[...] se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam reflectir [...] se assumir coletivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez possa inverter [...], a

actual tendência da descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor.

Precisamos considerar os professores como profissionais intelectuais (GIROUX, 1997), o que requer a articulação entre educação e formação. Isso implica: construção de espaços para reflexão crítica, flexibilização e criação de canais de informação nas escolas, alianças e apoios entre os profissionais e implementação de políticas públicas de valorização e formação docente. Portanto, precisamos conceber a formação continuada dos educadores como elemento crucial para a (re)construção da instituição escolar.

Nesse sentido, buscamos em nosso estudo discutir e refletir criticamente com os profissionais da Escola “Movimento” suas concepções e práticas e, juntos, pensar possibilidades de construção de práticas inclusivas. Tínhamos como objetivo colaborar na redução/minimização das dificuldades associadas à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na classe comum, pela via da formação continuada em contexto.

Fundamentada numa visão crítico-social da investigação educacional (HABERMAS, 1987a, 1987b; CARR; KEMMIS, 1988), buscamos, a partir da relação indissociável entre teoria e prática, construir com os profissionais espaços de reflexão crítica e coletiva na escola, analisando os aspectos educacionais, sociais e políticos da atividade docente, tendo como ponto de partida a reflexão de suas próprias práticas.

A construção de grupos de estudos e reflexão possibilitou aos profissionais identificarem tensões e dificuldades no trabalho educativo, permitiu-lhes, por meio da auto-reflexão crítica e partilhada, apontar dispositivos de mudança necessários à ressignificação de suas práticas. Assim, o diálogo entre teoria e prática propiciou-lhes questionar suas próprias ações e agir sobre elas. Como nos diz Carr e Kemmis (1988), a teoria cumpria, naquele momento, a função de denunciar as contradições existentes nos atos educativos e sociais, aos quais as práticas estão inseridas. Ao permitir a denúncia, a teoria passava a ter a finalidade de informar e guiar as práticas dos educadores, indicando as ações que deviam empreender para superar problemas e transformar o trabalho educacional. Portanto, como ressaltam os

autores, a teoria “[...] deve orientar a transformação das situações que obstaculizam a concretização das metas educacionais, perpetuam as distorções ideológicas e impedem o trabalho racional e crítico nas situações educativas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 143, tradução nossa).

A vivência com o grupo “Movimento” mostrou-nos que espaços de formação continuada na escola possibilitam aos profissionais o diálogo com seus próprios conflitos, individuais e coletivos, que, por sua vez, são tangenciados pela resistência e pela contra-argumentação. Observamos que a mudança acontece num movimento de idas e vindas, em que cada um como sujeito e como grupo (re)constrói suas posturas e concepções, o que, por vezes, choca-se com os interesses do outro. Os conflitos e resistências mostraram-se desafiadores e essenciais ao processo de transformação. Meirieu (2002, p. 34) alega que, diante da resistência, não devemos tratar de rompê-la, “[...], mas reconhecer como uma valiosa oportunidade de estimular a inventividade e descobrir novos meios para que **a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão**” (grifo nosso).

Além disso, resistências e conflitos indicam um movimento de mudança gradual e, ao mesmo tempo, consistente, pois é construído a partir do diálogo aberto. Enquanto nos limitarmos a falsear nossas concepções e ações por medo de fomentar o conflito, não conseguiremos efetivar a inclusão de todos alunos no contexto educativo, pois simplesmente não estaremos viabilizando nossa própria inclusão.

Sendo assim, o grupo “Movimento” pode ser reconhecido pela coragem que tiveram seus participantes em expor suas idéias, mesmo que algumas delas nos tenham parecido contraditórias diante da busca por uma educação voltada para a diversidade. Entretanto, ousaram argumentar suas posições e, assim, possibilitaram a contra-argumentação, a tomada de posição e a busca efetiva pela mudança.

Foi a partir da luta contra os poderes hegemônicos e da possibilidade da contra-argumentação, que o grupo “Noturno” alimentou suas reflexões e nos mostrou que a atividade docente é intelectual e transformadora (GIROUX, 1997). Ao exercitarem ativamente as funções mediadoras da relação entre teoria e prática, como aponta Habermas (1974, apud CARR; KEMMIS, 1988), teorizaram sobre suas próprias

práticas, reconstruíram-nas e partilharam-nas. O grupo constituiu-se, nesse sentido, como grupo auto-reflexivo preocupado por organizar e transformar sua própria prática à luz da auto-reflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988), o que foi propiciado pelo diálogo, autonomia e colaboração. Como profissionais-pesquisadores, estávamos em meio à dialética do pensamento e da ação, do indivíduo e da sociedade, na constituição de uma *comunidade autocrítica* de “[...] investigadores ativos comprometidos com o melhoramento da educação [...]” (p. 195, tradução nossa).

A colaboração na busca pela construção de espaços tempos na escola, voltados à formação continuada, mostrou-se essencial à ressignificação das práticas educativas, no sentido de efetivar a inclusão de todos os alunos. Evidenciamos, a partir dos grupos de estudos e reflexão, a possibilidade e a viabilidade de efetivarmos uma formação que dialogue teoria e prática, que busque, a partir da auto-reflexão crítica e coletiva, o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, o crescimento da escola como organização.

Consideramos, assim, que essa formação necessita transcender aos modelos instituídos e mais difundidos, como palestras e cursos no interior das escolas. É fundamental aliar a essas modalidades de formação em contexto a construção de grupos autocríticos, nos quais a conscientização e a mudança emergem das demandas do contexto educativo, a partir da articulação entre teoria e prática e do desenvolvimento da investigação/teorização de novos conhecimentos e práticas. Assim, pensamos numa formação que promova o desenvolvimento profissional a partir da relação indissociável entre conhecimento e interesse (HABERMAS, 1987a).

Ao longo de nosso estudo, procuramos sistematizar, em parceria com os profissionais da escola, possibilidades e dispositivos necessários à ressignificação da formação continuada docente. Em síntese, podemos afirmar que, para que a formação continuada na escola aconteça com qualidade, é preciso: que os próprios profissionais a concebam e a implementem; que aqueles profissionais responsáveis pela coordenação do ato educativo assumam-se como articuladores; que os professores reconheçam a essencialidade desses momentos em seu desenvolvimento profissional; que todos se empenhem em objetivos comuns,

proponham e implementem ações concretas; que tenhamos a coragem de assumir a quebra de barreiras impostas pela estrutura institucional e política na qual a escola se alicerça; que saibamos o momento de renunciar ao *eu* em benefício do *nós*; e que possamos reconhecer não somente nossas dificuldades e lacunas de nosso trabalho, mas, também, nossos avanços e superações.

Além disso, aos gestores dos sistemas de ensino cabe garantir políticas públicas que assegurem aos professores “[...] domínio do saber para que seu fazer seja consciente, planejado e seguro [...]” (PRIETO, 2002, p. 53). Assim, é preciso que os dispositivos legais e as ações políticas reconheçam que a escola constitui-se como espaço para a formação continuada e, portanto, revejam e (re)construam as bases que estruturam as ações na escola. Acreditamos que, em curto prazo, a Secretaria Municipal de Educação necessita articular-se internamente e com as escolas, discutindo com os profissionais alternativas de ampliação do tempo dedicado ao estudo e planejamento coletivo.

Diante disso, nossa concepção de formação continuada dos profissionais da educação sustentou-se na busca pela aceção do professor como pesquisador crítico. Procuramos, a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa, atuar diretamente com os professores, instigando-os e auxiliando-os a investigar suas próprias práticas, vislumbrando-as no contexto pedagógico de sala de aula, no trabalho educativo da escola e também no contexto social e político em que estão inseridos.

Assim, a partilha de conhecimentos e significados da prática, possibilitada pela colaboração entre professoras-pesquisadoras e pesquisadora “externa”, apoiou-nos na busca pelo desenvolvimento profissional docente, construindo práticas possíveis com classes heterogêneas e com o aluno com necessidades educativas especiais, como vivenciamos com Cristina e Sulamar.

O projeto pedagógico construído com Cristina nos propiciou experimentar a viabilidade de um currículo inclusivo a partir do ensino em níveis diversificados. Portanto, a todos alunos foi possibilitado um currículo comum, sem, no entanto, ignorarmos suas especificidades e necessidades. A temática do projeto, emergida da prática vivenciada pelos alunos e pela professora, ou seja, das relações *com o*

outro, foi impulsionadora de planejamentos e ações que permitiram aos alunos perceberem-se como sujeitos únicos e singulares e começarem a compreender a diferença do outro como natural à nossa existência.

O projeto educativo que emergiu das necessidades de Vinícius, embora todos alunos o tenham vivenciado, indicou-nos que incluir o aluno com necessidades educativas especiais é tarefa possível. Vinícius teve a oportunidade de vivenciar um outro *lugar* na escola, o *lugar* de aluno. O conhecimento sistematizado começou a fazer sentido em sua vida, a “renúncia” pela leitura e pela escrita cederam lugar à crença e à satisfação em participar do processo de ensino aprendizagem. Isso requereu acreditarmos em suas possibilidades e potencialidades, como assim fez Cristina. Evidenciamos que isso requer compromisso, persistência e cooperação entre todos na escola, a partir de um trabalho contínuo, que não deve terminar ao final do ano.

Com Sulamar, tivemos oportunidade de vivenciar, colaborativamente, a construção da pesquisa sistemática da prática docente a partir do estudo de caso. A negociação e o respeito entre pesquisadora externa e professora-pesquisadora constituíram-se em premissas essenciais ao processo de investigação educativa e crítica.

O estudo de caso, a partir da perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa possibilitou o engajamento intelectual da professora-pesquisadora, desde a escolha da questão de investigação, a elaboração do projeto de pesquisa, o processo de coleta, a análise e interpretação dos dados, o que, de acordo com Zeichner (1998), se configura como uma prática freqüente na pesquisa educacional.

Este estudo, nos mostrou que considerar os professores como intelectuais requer considerá-los como autônomos de seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa. Permitiu-nos, ainda, de acordo com Zeichner (1998, p. 229), “[...] ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos”. Segundo o autor, essa transposição de barreiras deve ser vislumbrada de três modos:

- 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos;
- 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em **desenvolver uma colaboração genuína com os professores**, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica;
- 3) dando **suporte às investigações feitas por professores** [...], aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos (p. 229-230, grifos nossos).

Nesse sentido, tínhamos como meta contribuir para o desenvolvimento profissional docente, a partir da construção da autonomia. Os encontros de planejamento/estudo com as professoras configuraram-se em momentos preciosos de reflexão-ação-reflexão-crítica e de partilha de suas angústias, questionamentos e possibilidades da prática pedagógica.

Cumpramos destacar que a vivência e a colaboração com as professoras nos possibilitaram vislumbrar que, para a construção de uma prática educativa inclusiva, que atenda à diversidade dos alunos, alguns aspectos, por nós observados no fazer de Cristina, Sulamar e outras professoras da Escola, como Helena, necessitam ser considerados: a aprendizagem cooperativa; o planejamento e a organização sistemática do ensino; o manejo das relações em sala de aula; a flexibilização e a adaptação curricular; a observação constante e sistemática dos alunos a partir da investigação didática; o compromisso com o ensinar; a adoção da crítica e da cooperação; e a busca pela melhoria das práticas a partir da pesquisa e da relação entre teoria e prática.

Desse modo, nosso estudo evidenciou que pensarmos práticas inclusivas requer pensarmos no profissional que vislumbra a organização escolar como contexto do pensar e agir coletivamente, onde todos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais. Portanto, compartilhamos da afirmativa de Ainscow (1997), de que a escola deve encorajar seus professores a formarem equipes de ajuda e exploração de suas práticas.

Todavia, cumpre destacar que procuramos evitar a prescrição de estratégias, metodologias e concepções, uma vez que, por estar a educação inserida na

irreversibilidade do tempo e na singularidade das situações histórica e socialmente construídas, nas quais jamais duas situações repetem-se de forma idêntica, não há regras que possam ser aplicadas, da mesma forma, em qualquer situação (MEIRIEU, 2002).

Assim, procuramos, a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa, atribuir os predicados de participação e colaboração. Essa concepção de pesquisa educacional encaminha, a partir da análise crítica, às *transformações* das práticas educativas dos profissionais, como das estruturas sociais e institucionais que definem sua atuação. “É nesse sentido, que a ciência educativa crítica não é uma investigação *sobre ou acerca* da educação, e sim *em e para* a educação” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 168, tradução nossa).

Nesse contexto, este estudo nos possibilitou acreditar que a colaboração entre profissionais da escola, pesquisadores ativos das práticas educativas, como nos dizem Carr e Kemmis (1988), e pesquisadores “externos”, amigos críticos comprometidos com o apoio na transformação de tais práticas, como também nos dizem os autores, pode configurar-se como meio para a construção da escola inclusiva, a partir do trabalho investigativo e do desenvolvimento profissional docente.

Portanto, diretamente relacionada com a colaboração, está a implicação do pesquisador “externo” no contexto que se propõe investigar. Propor-se à colaboração significa mergulhar no cotidiano da escola, como alude Clarice Lispector (apud PASSOS, 1997, p. 134):

***Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no
Que você não conhece como eu mergulhei.***

O mergulho a que Clarice Lispector poeticamente nos convida atraiu-me¹⁴ ao complexo campo de investigação educativa, a escola. Um lugar ao mesmo tempo conhecido e desconhecido; conhecido por carregar comigo a missão de educar,

¹⁴ Nestas últimas reflexões e análises nos quais direciono o olhar diretamente sobre meu trabalho, permitir-me-ei quebrar as formalidades da academia e usarei a primeira pessoa do singular.

ensinar, aprender, dialogar com o outro, ou seja, por ser professora. Um mergulho proporcionalmente desconhecido, quando considero a amplitude do universo escolar, a singularidade de cada contexto educativo que se mostra novo e instigante. Mais que compreender o trabalho educativo de outros profissionais, desejava desvelar faces que se faziam ocultas às minhas próprias práticas, questionamentos que me afligiam no ato de educar.

À medida que, durante [a pesquisa], enfrento com seriedade os meus problemas, é que me torno mais disponível para os participantes [...]. Estou pronto a ajudá-los na medida em que eles podem me ajudar, pois também preciso de ajuda (BARBIER, 1985, p. 111).

As inquietudes faziam-se presentes em diferentes aspectos, inerentes à minha constituição pessoal, social e histórica. Foi por considerar, em diversos campos de minha vida pessoal e profissional, a importância do pensar e agir com o outro, que busquei possibilidades a partir da troca, da partilha de conhecimentos e de significados da prática pedagógica, o que possibilitaria a mim e a outros professores, a construção de nossa autonomia docente.

Estou me referindo à implicação no contexto educativo que me dispus pesquisar. Segundo Barbier (1985), em nível individual, o pesquisador irá se defrontar com a **implicação psicoafetiva**, uma vez que, na pesquisa-ação, o objeto de investigação sempre remete a fundamentos da personalidade profunda. Assim, um objeto de pesquisa terá sempre relação direta com a personalidade do pesquisador.

A implicação psicoafetiva não significa uma paralisação na pesquisa-ação, ao contrário, ela poderá ampliar a comunicação, pois, como afirma Pagés, apud Barbier (1985, p. 110), “[...] o prazer que o terapeuta ou o monitor [ou pesquisador] sentem em suas relações com os participantes é fundamental para a mudança”. A motivação e o envolvimento afetivo com as professoras influenciou efetivamente o processo de pesquisa e a persistência em prosseguir diante dos obstáculos; vê-las como parte do processo, estabelecer canais de comunicação relacionais fazia-me acreditar na possibilidade de mudança da prática educativa; mudança que somente é capaz quando há prazer e paixão pelo que fazemos.

Assim, ao longo do processo de pesquisa, foi possível considerar a importância atribuída ao fato de a pesquisadora conhecer o “lugar” que se propôs investigar. Essa implicação, *estrutural-profissional*, tem por excelência a mediação. Segundo Barbier (1985, p. 117), consiste na procura dos elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento socioeconômico na sociedade. “A atitude profissional depende do papel social de sua profissão dentro de um mercado de trabalho estruturado pelas relações de classe”.

Como pesquisadora colaboradora, por muitas vezes coloquei-me no lugar das professoras parceiras, pois, em vários momentos, a profissional docente sobressai-se perante a pesquisadora acadêmica. As idéias, sugestões e trocas eram facilmente acolhidas, porque expressavam minha compreensão acerca da complexidade que envolve o ser professor, deixando clara essa compreensão.

Assim, por vezes, vi-me paradoxalmente professora e pesquisadora. Embora tivesse clareza de que, naquele contexto, deveria atuar como pesquisadora, era invadida pelo meu “eu” professora. Quantas vezes reconheci, em meus pensamentos e atos, concepções contrárias aos princípios que me guiavam. Quantas vezes vi-me repetindo práticas condizentes com o pensamento tecnicista. Quantas vezes pensei em desistir diante das dificuldades e das resistências. E também, por inúmeras vezes, tive, assim como as outras professoras, a possibilidade de auto-refletir e ver minhas próprias práticas como professora. Nesses momentos, minha crença na relação indissociável entre teoria e prática chocava-se com o movimento entre o dizer e o fazer. Observava “[...] a distância irreduzível e constitutiva do projeto educativo, entre o projeto que nos faz viver e as decisões que precisamos tomar” (MEIRIEU, 2002, p. 288).

Nesses momentos, como recomenda Meirieu (2002), busquei não me resignar diante da contradição, pois era dito e observável o quanto estar e viver com a escola trazia crescimento para todos.

O fato é que adentrar no cotidiano de uma escola e construir relações é uma tarefa gradual e lenta. Exige do pesquisador muita paciência, cautela e ética. Como numa classe heterogênea, o pesquisador precisa estar sempre (re)avaliando suas

propostas – colaborativas – e agindo em diferentes níveis de aprendizagem, ritmos, motivação e outros.

Assim como as relações, as mudanças nas práticas de ensino também são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas. A resistência é parte essencial do processo. Vivenciando o contexto da Escola “Movimento”, pude observar que “[...] a resistência está ligada ao fato que ninguém pode agir no lugar do outro; [...] ninguém pode decidir sobre a liberdade do outro” (MEIRIEU, 2002, p. 288). Portanto, por mais que algumas de nós (pesquisadora e professoras) não compreendêssemos por que a parceria entre os profissionais não se concretizava naquele momento na escola, jamais poderíamos fazer ações pelo outro, pois estaríamos interferindo em sua liberdade. Sentíamos-nos impotentes diante da realidade que exigia mudanças. Entretanto, o que poderíamos e buscamos, juntas, fazer foi dialogar, propor e construir experiências que pudessem motivar o outro. Meirieu (2002, p. 289) argumenta que

[...] apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, ‘fazer-se a si mesmo’ (MEIRIEU, 2002, p. 289).

Nesse sentido, tinha a certeza de que vivenciávamos um *movimento* de progressivos avanços e repentinos retrocessos, mas que trazia em si a convicção da possibilidade e da mudança gradual e real. Movimento que perpassava diferentes saberes e fazeres, como o trabalho coletivo na escola, a implementação de espaços tempos para a formação continuada, o apoio ao professor nos planejamentos e nas ações em sala de aula, a colaboração entre professores e pesquisadores externos, a prática com a diversidade e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, ao sinalizar as últimas reflexões deste estudo, recorro a Blum (apud NUNES et al., 1998), em sua analogia entre o processo de inclusão educacional e a Ehwaz, a Runa do Movimento, buscando assinalar que, para pensar na construção de

práticas educativas inclusivas, é imprescindível reconhecermos a *mudança* como *movimento*.

***Ehwas é a Runa do Movimento,
Movimento, no sentido de intensificar ou melhorar qualquer situação.
Aqui existe um senso de desenvolvimento gradual e firme progresso,
um caminho lento, através de numerosos desvios e mudanças.***

O caminho é longo, e muitas vezes nos sentimos desanimados,
Achando que “nada mudou na área”,
Que a “inclusão das pessoas com necessidades especiais não passa de uma
utopia”,
Ou que “em nosso país nunca teremos uma educação de qualidade para
todos.

***Porém, é dito que nós já avançamos o suficiente
Para sentir uma certa dose de segurança, de amadurecimento, em nossa
posição.
A partilha é significativa, uma vez que diz respeito ao poder do sol para
intensificar a vida e iluminar todas as coisas com sua luz.***

Que seja assim...

9 REFERÊNCIAS

- 1 AGUIAR, A. M. B. **Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.
- 2 AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; WANG, M.; PORTER, G. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-29.
- 3 ALARCÃO, M. I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 4 _____. Refletir na prática. In: **Revista nova escola**, São Paulo: Abril, n. 154, ago. 2002.
- 5 _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- 6 ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- 7 ALVES, E. P. **A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnóstico de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.
- 8 ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- 9 AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.
- 10 AMARAL, M. A. F. **Estudo sobre os encaminhamentos de alunos à escola especial: uma negociação social**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

- 11 AMBROSETTI, N. B. O “eu e o “nós: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas/SP: Papyrus, 1999, p. 81-106.
- 12 ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R.; MÜLLER, L. I. **As diferenças vão à escola**: interatividade, individualização e a formação de professores. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, GT – Educação Especial, Caxambu, 24 a 28 de set. 2000.
- 13 ANDRÉ, M. E. D. A. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas/SP: Papyrus, 1999. p. 11-26.
- 14 _____. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- 15 ANDRÉ, M. E. D. A.; DARSIE, M. P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas/SP: Papyrus, 1999. p. 27-46.
- 16 BAPTISTA, C. R. Diálogo e contratação na ação educativa: algumas reflexões sobre uma pedagogia das diferenças. **Projeto - Revista de Educação: Inclusão**, Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, 2003.
- 17 BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- 18 BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santo Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- 19 BASTOS, F. P. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- 20 BAUMEL, R. C. R. C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar incluir**: desafio para escola atual. São Paulo: FEUSP. 1998, p.13-32.
- 21 BAUMEL, R. C. R. C.; CASTRO, A. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, ano 14, n. 24, 2002.

- 22 BAUMEL, R. C. R. C. **Formação de professores**: aportes culturais. Palestra proferida em 25 set. 2004. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2004.
- 23 BENEDITO, V. Prólogo. In: CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de BRAVO Martinez Roca. Barcelona: Editora, 1988. p. 11-15.
- 24 BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p.79-100.
- 25 BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.
- 26 _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- 27 BRAGA, A. L. A. **Professores em serviço**: análise de um processo de (trans)formação. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- 28 BRANDÃO, E. P. **Por que não falar de educação inclusiva?** Trabalho apresentado na XXV Reunião Anual da ANPEd, GT – Movimentos Sociais e Educação, Caxambu, set./out. 2002.
- 29 BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.
- 30 _____. Educação inclusiva e escolarização de surdos. **Revista Integração**, Brasília, MEC/SEESP, ano 13, n. 23, 2001.
- 31 CAETANO, A. M. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
- 32 CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Shön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 183-206.

- 33 CARLOS, L. C. **Professores em exercício e a democratização das relações de poder**: pesquisa-ação na escola. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- 34 CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de BRAVO Martinez Roca. Barcelona: Editora, 1988.
- 35 CARVALHO; J. M.; SIMÕES, R. H. S. Pensando a metodologia de pesquisa no âmbito da atuação de professores como profissionais de ação: reflexão e expressão mediadores de relações entre o “mundo sistêmico” e o “mundo vivido”. In: LINHARES, C.; FAZENDA, I.; TRINDADE, V. (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2001. p. 95-105.
- 36 _____. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- 37 CASTRO, R. O. (Org.). **Direitos humanos**: conquistas e desafios. Brasília: Letra Viva, 1999.
- 38 CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.
- 39 CHRISTOV, L. H. S. **Fazer e aprender no trabalho**: o trabalho de todo dia. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paul, São Paulo, 1992.
- 40 _____. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 9-12.
- 41 COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. **Cadernos Cedes**. Campinas, n. 36, p. 95-111, 1995.
- 42 CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- 43 DORZIAT, A. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, Brasília, MEC/SEESP, ano 7, n. 18, 1997.

- 44 DOIMO, A M. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ANPOCS, 1995.
- 45 DRAGO, R. **Fracasso escolar e subjetividade**: análise e intervenção numa sala de aula. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.
- 46 ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.
- 47 FERREIRA, J. R. Política educacional e inclusão. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, ano II, n. 21, dez./2002.
- 48 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- 49 FONSECA, V. **Educação especial** .Programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Fevverstan. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- 50 GAVILÁN, P. O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender á diversidade. In: ALCUDIA, R. et al. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 147-156.
- 51 GERALDI, C. M. G. et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 237-274.
- 52 GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagógica crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 53 GIVIGI, R. C. N. **A produção das dificuldades de aprendizagem**: uma análise do cotidiano escolar. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.
- 54 GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: Unimep, v. II, n. 4, 1996.

- 55 GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- 56 GONÇALVES, A. F. S. et al. **O processo de inclusão das escolas pólo de Vitória**. 1999. Relatório de pesquisa (Graduação em Pedagogia) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.
- 57 _____. **A inclusão de aluno com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.
- 58 HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.
- 59 _____. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987b.
- 60 IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.335-352.
- 61 JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.
- 62 _____. **Construindo uma prática diferenciada pela via da formação continuada**. Relatório de pesquisa – FACITEC/CNPq – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.
- 63 JESUS, D. M.; GOBETE, G.; ALMEIDA, M. L. Construindo uma prática diferenciada pela vida da formação continuada: o impacto da pesquisa-ação colaborativa nas políticas públicas e na formação/prática dos professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. 1 CD-ROM, GT15.
- 64 LARROSA, J. Para qué nos sirven los extranjeros?. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, 2002.
- 65 MANTOAN, M. T. E. **Os sentidos da integração e da inclusão, no contexto da inserção de deficientes**. Campinas: Unicamp, 1997.

- 66 _____. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPD (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-93.
- 67 MARQUES, L. P. O filho sonhado e o filho real. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: Unimep, v II, n. 3, 1995.
- 68 _____. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: UFJF, 2001.
- 69 MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador-pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 17-20.
- 70 McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 71 MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- 72 MEDIANO, Z. D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 105/106, p. 31-36, mar./jun. 1992.
- 73 MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 74 MENDES, E. G. Políticas públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.
- 75 _____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- 76 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- 77 MOYSÉS, L. M. M. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores [relato de pesquisa]. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio 1994.

- 78 MORAES, M. C. M. **Escola para todos**: possibilidades a partir da formação continuada de professores em educação especial. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- 79 MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, ano XXIII, v. 79, p. 15-38, 2002.
- 80 NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e situação de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 11-30.
- 81 _____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.
- 82 NUNES, L. R. C. P. et al. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. v. III.
- 83 NUNES, L. R. D. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINHE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 113-136.
- 84 NUNES, L. R. D. P. et al. Análise das dissertações e teses sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia. In: MARQUEZINHE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 137-152.
- 85 OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- 86 PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- 87 PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. M. R. Práticas pedagógicas do professor de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2002, p. 71-90.
- 88 PASSOS, L. F. **A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica**. 1997 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

- 89 PAULA, L. A. L. Ética, cidadania e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. II, n. 4, 1996.
- 90 PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 153-182.
- 91 PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-52.
- 92 PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 33-48.
- 93 PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-60.
- 94 _____. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião anula da ANPED, Sessão Especial, Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de outubro de 2003.
- 95 PROENÇA, M. A. R. **O registro na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria – AMACORD**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- 96 RIBEIRO, M. L. S. Coordenação pedagógica na escola inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar incluir: desafio para escola atual**. São Paulo: FEUSP. 1998. p. 45-52.
- 97 ROLDÃO, M. C. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 67-77.
- 98 RODRIGUES, B. M. A. **As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre alunos deficientes mentais incluídos no ensino regular**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

- 99 SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.
- 100 _____. O que são os conteúdos de ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 149-196.
- 101 _____. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 295-352.
- 102 _____. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.
- 103 SANCHES, i. r. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.
- 104 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial e na educação básica**. Brasília, 2001. P. 68-79.
- 105 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Divisão de Educação Especial. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes 2003: atualização do plano de ação 2002/2003**. Vitória, 2003.
- 106 SEMEGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R.C. R.; MEGHINI, I. (Org.). **Integrar incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP. 1998. p.129-145.
- 107 SHÖN, D. A **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 108 SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- 109 SIQUEIRA, S. M. M. **O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade**. Trabalho apresentado na XXV Reunião Anual da ANPEd, GT – Movimentos Sociais e Educação, Caxambu, 29 de set. a 2 de out. de 2002.

- 110 SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.105-149.
- 111 SOUZA, S. M. C. A inclusão escolar e suas implicações sociais. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, ano II, n. 21, p. 9-16, dez. 200.
- 112 TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 31-64.
- 113 UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.
- 114 WANG, M. Atendendo a alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In: AINCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 49-67.
- 115 ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

ANEXO

ANEXO A



Figura 1 – Obra de Tarsila do Amaral “Operários”

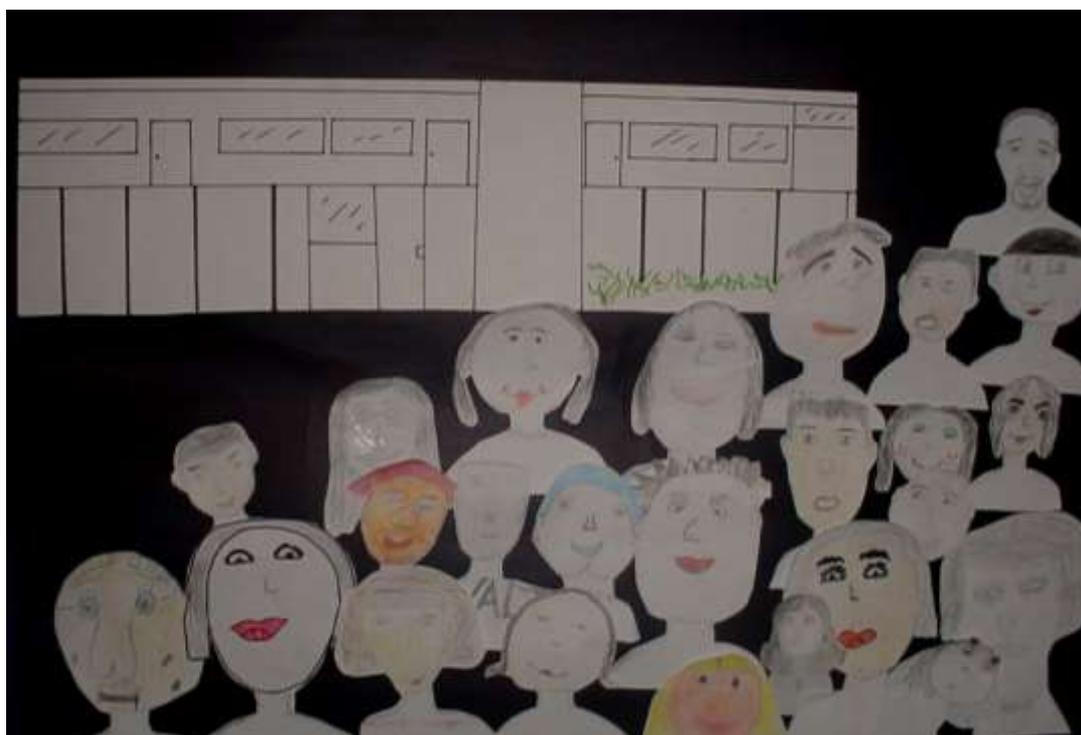


Figura 2 – Releitura realizada pelos alunos e professores da 3ª série

