



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA BONORANDI DOUNIS

**ATIVIDADE DOCENTE E INCLUSÃO: AS MEDIAÇÕES DA CONSULTORIA
COLABORATIVA**

MACEIÓ/AL

2013

ALESSANDRA BONORANDI DOUNIS

**ATIVIDADE DOCENTE E INCLUSÃO: AS MEDIAÇÕES DA CONSULTORIA
COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Processos Educativos – Educação e Diversidade.

ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

MACEIÓ/AL

2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

D738a Dounis, Alessandra Bonorandi.
Atividade docente e inclusão : as medições da consultoria colaborativa /
Alessandra Bonorandi Dounis. – 2013.
278 f. ; il.

Orientador: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 201-229.
Apêndices: f. 230-238.
Anexos: f. 239-278.

1. Educação inclusiva. 2. Clínica da atividade. 3. Consultoria colaborativa.
4. Psicologia sócio-histórica. 5. Educação especial. 6. Professores – Formação e
aperfeiçoamento. I. Título.

CDU: 376:371.13

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Atividade Docente e Inclusão: as mediações da consultoria colaborativa

ALESSANDRA BONORANDI DOUNIS

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de maio de 2013.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

Profa. Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis (PUC-SP)
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico essa dissertação às pessoas que mais amo na vida:

Aos meus pais, Constantino e Carla, minhas fontes de inspiração e sabedoria.

Ao meu esposo George, meu porto seguro e minha fortaleza.

À minha filha Giovanna, dádiva divina que ilumina a minha existência.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação foi construída com a ajuda de muitas mãos, antes mesmo de começar a ser escrita. Foram mãos que me apoiaram, guiaram, estimularam, alertaram, afagaram e mais que tudo, uniram-se para orar por mim. Mãos que multiplicaram as minhas palavras nas horas em que faltava inspiração para escrever e que me ajudaram a concretizar esse sonho. É chegada a hora de agradecer a todos que, tão generosamente, me estenderam as suas mãos.

Antes de tudo, a Deus, pelo dom da vida, por todas as oportunidades que me proporcionou e por tantas pessoas maravilhosas que suas mãos piedosas colocaram em meu caminho. A fé em Ti é o que me encoraja a enfrentar os desafios de, em meio a tantas atribuições, continuar buscando meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Constantino e Carla, pelo exemplo de toda uma vida; por me ensinarem, desde muito cedo, os prazeres da leitura; por sempre acreditarem e investirem nos meus estudos; por me ajudarem a construir uma base sólida de família e mais que tudo, por me ensinarem a respeitar as pessoas e valorizá-las pelo que elas são. Vocês foram, e sempre serão, inspiração de amor, força, resiliência e vitalidade para tudo o que faço.

A George, amor da minha vida, por todo o apoio, carinho, abnegação; por compreender e respeitar as minhas opções profissionais; por sempre estar por perto para ajudar em tudo o que fosse preciso; por assumir tantas obrigações para que eu pudesse me dedicar aos estudos; por tão pacientemente revisar e contribuir, inúmeras vezes, para melhorar o meu texto. Seu amor, doçura, paciência e companheirismo foram essenciais para que eu conseguisse concluir esse Mestrado. “Com você por perto, sou mais forte ainda; vou mais longe ainda; não tem nada fora do lugar”...

À minha amada filha Giovanna, pela inquieta compreensão dos momentos roubados; pela inspiração, com seu processo de alfabetização, para o desenvolvimento de propostas contextualizadas na Consultoria Colaborativa; pela generosidade em partilhar seus jogos e materiais pedagógicos com o ‘Caio’; pela sua presença cativante, pelos seus questionamentos e encantos, enfim, por ser o

presente mais precioso que Deus me ofereceu. Filhota, você é a luz que ilumina a vida da mamãe.

Ao meu querido irmão Claudio, pelo incentivo e torcida de toda a vida; por me ajudar a acreditar que estudar era o meu caminho e por todo o amor, respeito e admiração, que mesmo de longe, sei existir entre nós.

À professora Neiza de Lourdes Frederico Fumes, inicialmente por ter aceitado e confiado na minha proposta de pesquisa, ainda que parecesse impossível de concluir em um Mestrado. Mesmo o tempo mostrando que estava com a razão, agradeço por ter permanecido ao meu lado e ter me conduzido com mãos firmes, mas dóceis, até o final. A você, todo o meu carinho, respeito e admiração pela determinação e bravura na defesa da educação inclusiva e de uma sociedade mais justa.

À professora 'Ana', por ter permitido a minha entrada em sua sala de aula e, com tanta simplicidade, paciência e empenho, ter participado e contribuído com todos os procedimentos da pesquisa. A sua dedicação, seriedade e compromisso com o ofício de professora renovaram a minha esperança em uma educação pública inclusiva e de qualidade.

À família de 'Caio', por confiar na nossa proposta e permitir a sua participação em todo o processo da Consultoria Colaborativa, inclusive, fornecendo informações que foram essenciais para a elaboração dos recursos de Tecnologia Assistiva.

Ao 'Caio', que, com sua alegria e entusiasmo ao aprender ou conseguir realizar algo novo, me encantou e me motivou a buscar novas estratégias para ajudar na sua comunicação e aprendizagem. A sua energia e carisma deram o tom dessa pesquisa.

À terapeuta ocupacional Thaís Sampaio, por ter me indicado o 'Caio' como possível aluno para a minha pesquisa, pelos contatos iniciais com a escola e com a família e pela disponibilidade em fornecer todas as informações necessárias para o desenvolvimento dos procedimentos da Consultoria Colaborativa.

A Direção da Escola por permitir o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às professoras Cláudia Davis, Valdelúcia Costa e Maria Auxiliadora Cavalcante, pelos questionamentos, correções e importantes contribuições no

momento da qualificação. O olhar atencioso de vocês me ajudou a melhorar o texto e a refletir sobre os significados mais importantes de todo o processo de coleta e análise dessa pesquisa.

Às companheiras do PROCAD Atividade Docente UFAL: Arlete Rodrigues, Elaine Rosário Holanda, Isabella Rosália, Soraya Dayana Guimarães e Wanessa Lopes, por compartilharem momentos de estudos, dúvidas e descobertas sobre a Psicologia Sócio-Histórica e a Clínica da Atividade. Vocês foram essenciais na construção desses conhecimentos.

À amiga Elaine Rosário Holanda, companheira de todas as horas do Mestrado, um agradecimento especial pelo carinho, amizade e por ter me ajudado, com sua agilidade e presteza, a concluir, em tempo hábil, tantos artigos e trabalhos.

A todos os professores do PROCAD Atividade Docente – UFAL, PUC/SP e UNESA-RJ, pelos ensinamentos e experiências compartilhados. Agradeço especialmente à professora Laura Pizzi, pelas contribuições nos encontros de estudo e por sempre apoiar e defender o grupo em todas as ocasiões e à professora Wanda Aguiar, pela valiosa ajuda nas discussões para definição da metodologia de análise dos dados desta pesquisa.

Aos companheiros do NEEDI: David dos Santos Calheiros, Elisângela Mercado, Flávio Anderson, Francekelle, Jaqueline Leite, Márcia Lúcia, Marily, Nagib, Sirlene Vieira, Soraya Dayana Guimarães, Tarciana Angélica, e Viviane Sarmiento, pelo companheirismo e por assumirem com tanto empenho e garra a defesa pela educação inclusiva. Um agradecimento especial às queridas Soraya e Viviane, por dividirem mais de perto as suas preciosas experiências como pesquisadoras e propagadoras da inclusão.

À amiga Jaqueline Leite, exemplo de professora, gestora e pesquisadora que faz a inclusão 'ao vivo e a cores', um agradecimento especial pela ajuda no desenvolvimento do meu projeto para a seleção do Mestrado e pelo incentivo para que ele fosse concretizado.

Às Coordenadoras do Curso de Terapia Ocupacional: Simone Stein, Margareth Tavares e Ana Elizabeth Lins e à Diretora da antiga Faculdade de Terapia Ocupacional da Uncisal, Luana Diógenes Holanda, por permitirem a diminuição das minhas atividades para cursar o Mestrado.

A todas as professoras do Curso de Terapia Ocupacional, por compreenderem a minha ausência nas reuniões e em outras atividades do Curso. Em particular, às queridas amigas Rosana Cavalcanti, Gracinda Alves, Adriana Orsi e Charlene Alexandre, pelo apoio e incentivo constantes.

À amiga Mara Cristina Ribeiro, um agradecimento especial por ter me estendido a mão e compartilhado suas experiências como pesquisadora quando precisei tomar a difícil decisão dos caminhos a seguir com a análise dos dados.

Aos queridos amigos da equipe da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Uncisal: Paulo Medeiros, Ana Paula Cajaseiras, Ana Rita Firmino, Dayse Teixeira, Jaqueline Leite, Júlia Bina, Sofia Rodrigues, Valquíria Soares e Zuleide Nascimento, pelo constante carinho, apoio, atenção, cuidado e orações. Vocês transformaram uma equipe de trabalho em um grupo de amigos e me ajudaram imensamente a enfrentar com serenidade e confiança os momentos mais difíceis desse processo. Conviver e dividir atividades tão complexas com pessoas maravilhosas como vocês, me deixa ao mesmo tempo orgulhosa e com coragem para enfrentar desafios cada vez maiores.

Aos terapeutas ocupacionais David dos Santos Calheiros, Janaína Silva, Márcia Izabela Porongaba Monteiro e Raphaela Peixoto, que, ao me confiarem a orientação dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso, me ajudaram a compreender melhor as possibilidades de colaboração da Ocupacional com a educação inclusiva.

Aos diretores do CAPSad Dr. Everaldo Moreira: Roberta Dorvilé, Felipe Prazeres, Edilson Moura e Tereza Vidal, por consentirem com o meu afastamento de alguns turnos durante as aulas, coleta de dados e escrita da dissertação, mesmo sem o apoio da Secretaria Municipal de Saúde.

A todos os colegas de trabalho do CAPSad Dr. Everaldo Moreira, pelo apoio e compreensão. Em especial, às amigas Ana Mônica, Aurení Galdino e Cândida Paes, por me ajudarem, sem nenhuma cobrança, nos momentos em que precisei me ausentar para assistir às aulas e coletar os dados, muitas vezes sobrecarregando-se de atividades que a mim seriam destinadas. Obrigada por todo apoio, carinho, consideração. Sem vocês, não teria conseguido me dedicar com tranquilidade a estes momentos, nem aguentar as pressões de cada retorno.

Aos amigos da vida, Alexsandra Miranda, Flávio Coelho, Hélade Souto Maior, Keli Ataíde, Lorena Gomes, Luciene Sodr e e William Brito, que compreenderem a minha ausência em tantos momentos e com quem eu sempre pude contar para uma escuta acolhedora, para me abastecer emocionalmente e para renovar as minhas energias.

 s amigas Analice Brandão e Luana Diógenes, pelo apoio da 'Família Buscap ' nos momentos que mais precisei.

 s minhas colaboradoras do lar, Luciana e Patrícia, por cuidarem da minha casa e do meu bem mais valioso, minha filha, para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

  Secretaria do PPGE da UFAL, pela emissão dos documentos necessários   execu o dessa pesquisa.

A CAPES, pelo apoio ao PROCAD Atividade docente.

A todos aqueles que estiveram presentes em minha vida neste período e que, direta ou indiretamente, estenderam suas mãos para me ajudarem na realiza o desse sonho, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a atividade docente de uma professora implicada em um processo de Consultoria Colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com paralisia cerebral. Para alcançá-lo, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com abordagem Sócio-Histórica (FREITAS, 2002; 2007; 2010), ancorada nos pressupostos epistemológicos de Vigotski (1988; 1996; 1997; 2004; 2010) e da Clínica da Atividade de Yves Clot (2007; 2010). Realizamos um processo de Consultoria Colaborativa no período de maio a dezembro de 2011, com uma professora do primeiro ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió, que tinha em sua sala de aula um aluno com paralisia cerebral. Esse processo de Consultoria Colaborativa foi baseado na prescrição e confecção de recursos de Tecnologia Assistiva para as áreas da Comunicação Aumentativa e Alternativa, da mobilidade e das adaptações pedagógicas, com o intuito de favorecer a participação e aprendizagem do aluno nas atividades propostas pela professora. Para coleta de dados, utilizamos os procedimentos da entrevista reflexiva, da observação colaborativa, da videogravação e da autoconfrontação simples. O material empírico decorrente da coleta foi analisado por meio da Análise Temática, o que nos demandou a construção de três categorias temáticas, a saber: Inclusão: construindo possibilidades para uma atividade real; A formação e as condições de trabalho – A inclusão acontece pela metade e Inclusão: do desafio ao desenvolvimento profissional. A partir da análise destas categorias, pudemos observar que as significações constituídas pela professora sobre a sua atividade docente e sobre a inclusão são mediadas pela cultura, por sua história de vida e pelas condições materiais ofertadas pela escola e pelo poder público. Identificamos ainda que a professora é mediada pelo seu gênero profissional, mas que apresenta um marcado estilo, com a utilização de uma catacrese subjetiva, na qual identifica as dificuldades do seu ofício como desafios a serem vencidos e que contribuem com o seu desenvolvimento profissional. Além disso, pudemos também constatar que o processo da Consultoria Colaborativa e as Autoconfrontações Simples incidiram sobre a zona de desenvolvimento proximal da professora, confirmando a possibilidade do uso de ambos os procedimentos como estratégias de formação docente para a educação inclusiva.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Clínica da atividade. Consultoria Colaborativa. Psicologia Sócio Histórica.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the activity of a teacher involved in a process of Collaborative Consulting to school inclusion of a student with cerebral palsy. To achieve it, we opted for developing a qualitative research with approach Socio-Historical (FREITAS, 2002; 2007; 2010), anchored in epistemological assumptions of Vygotsky (1988; 1996; 1997; 2004; 2010) and the Clinic Activity Clot Yves (2007; 2010). We carry out a process of Collaborative Consulting in the period May to December 2011, with a teacher of first year of elementary school public of the city of Maceió, he had in his classroom a student with cerebral palsy. This process of Collaborative Consulting was based on prescription and manufacture of assistive technology resources to areas of Augmentative and Alternative Communication, mobility and pedagogical adaptation, in order to promote learning and participation this student in the activities proposed by the teacher. For data collection, we used the procedures of reflexive interview, collaborative observation, the video recording and selfconfrontation simple. The empirical result of the data collection was analyzed by thematic analysis, which demanded the construction of three themes, namely: Inclusion: building possibilities for a real activity; Training and working conditions - the inclusion happens in half and Inclusion: the challenge to professional development. From the analysis of these categories, we observed that the significations made by the teacher about their teaching and the inclusion are mediated by culture, by his life story and the material conditions offered by the school and by the public power. Identified yet that the teacher is mediated by their professional gender but has a marked style, with the use of a subjective catachresis, in which identifies the difficulties of his profession as challenges to be overcome and that contribute to their professional development. Additionally, we also note that the processes of Collaborative Consulting and Selfconfrontation Simple acted on the zone of proximal development of the teacher, confirming the possibility of using both procedures like strategies of training teachers for inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Clinic of Activity. Collaborative Consulting. Social-Historical Psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Programas, Objetivos e Ações da SECADI – APÊNDICE A	231
Quadro 02 –	Etapas do processo de construção de Ajudas Técnicas	76
Quadro 03 –	Subtemas e Categorias Temáticas	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Esquema de distribuição temporal dos procedimentos de geração de dados	125
Figura 02 –	Processo de transformação do texto em categorias temáticas	136
Figuras 03 e 04 –	Fotos da prancha de CAA em plano inclinado	148
Figuras 05 e 06 –	Fotos da pasta temática do alfabeto	149
Figuras 07 e 08 –	Fotos com atividade de base alfabética e Fábula utilizando CAA	149
Figuras 09 e 10 –	Fotos de Caio utilizando o banco com rodas no pátio e na sala de aula	152
Figuras 11 e 12 –	Fotos de material de apoio para atividade matemática	154

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Ampliada e Alternativa
CAPEX	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIDID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Paralisia Cerebral
PCS	Picture Communcation System
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PECS	Picture Exchange Communcation System
PNE	Plano Nacional de Educação
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SFA	School Function Assessment
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS	22
1.1 Contexto histórico da Educação Especial	23
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO	48
2.1 Formação de professores e saberes profissionais	49
2.2 Formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão	58
2.2.1 A Pesquisa Colaborativa como processo de formação para a Inclusão	63
3 A TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO INSTRUMENTO PARA A INCLUSÃO	72
3.1 Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA	77
3.2 Dispositivos para a mobilidade	82
3.3 Adaptações Pedagógicas	87
4 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE	94
4.1. A Psicologia Sócio-Histórica	94
4.2 A Clínica da Atividade	104
5 PERCURSO METODOLÓGICO	109
5.1 A pesquisa na abordagem sócio-histórica: aproximações com o processo de colaboração e transformação da realidade	109
5.2 Os Procedimentos para Produção dos Dados: estabelecendo as relações entre a teoria e a prática da pesquisa	114
5.2.1 Entrevista: iniciando a reflexão por meio do diálogo	115
5.2.2 Observação colaborativa: estabelecendo uma rede de significações	116
5.2.3 Videograções e Autoconfrontação: refletindo para a transformação	118
5.3 Procedimentos da entrada em campo: criando as condições para a pesquisa	123
5.3.1. A escolha do local e dos participantes	123
5.3.2. Período de permanência no campo	124
5.4 O processo da produção dos dados: Construindo o material empírico	125
5.4.1. Entrevista Reflexiva	125
5.4.2 Observação colaborativa e videograções	126
5.4.3 Sessões de reflexão mediadas pela autoconfrontação simples	128
5.4.4 A Consultoria Colaborativa e os procedimentos de intervenção	130
5.5 Análise dos Dados: da empiria a um novo conhecimento	131
5.5.1. O processo da análise: buscando os temas e as suas relações	135

6 ANÁLISE – DA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS À EXPLICAÇÃO DOS FENÔMENOS	137
6.1 Apresentando a professora	137
6.2 Apresentando o Aluno	139
6.3 Conhecendo um pouco da Escola	141
6.4 Conhecendo a sala de aula, sua estrutura e dinâmica	144
6.5 A Consultoria Colaborativa – conhecendo os procedimentos e os seus resultados	145
6.5.1 Dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)	145
6.5.2 Dispositivo para Mobilidade	150
6.5.3 Adaptações de Materiais e Recursos Pedagógicos	152
6.6 Análise das Categorias Temáticas – saindo das aparências para as explicações dos fenômenos	154
6.6.1. 1ª Categoria Temática – Inclusão: construindo possibilidades para uma atividade real	155
6.6.2. 2ª Categoria Temática – Formação e condições de trabalho – A inclusão acontece pela metade	170
6.6.3. 3ª Categoria Temática – Inclusão: do desafio ao desenvolvimento profissional	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICES	230
ANEXOS	239

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem sido alvo de inúmeras polêmicas e discussões em diversos campos: nas políticas, na pesquisa e na opinião pública. Assistimos a questionamentos a respeito das políticas públicas e às reformas ditas parciais da educação, às cotas de acesso às Instituições de Ensino Superior e a outras ações afirmativas.

Entendemos que essas discussões originam-se em concepções filosóficas diferentes, mas também em interesses políticos e financeiros distintos. No atual modelo econômico, tão amplamente questionado pelo conceito de ‘estado mínimo’, pautado em uma concepção neoliberal que valoriza os processos competitivos e tem como objetivo formar para o mercado produtivo, essas discussões se ampliam e tomam proporções extremamente divergentes. Vimos, dessa forma, que as definições sobre educação são permeadas por todos estes aspectos, em um panorama sociocultural e econômico no qual a sociedade brasileira se insere.

No entremeio desse modelo e de todas essas discussões, a educação como um direito de todos tem sido um conceito amplamente difundido, que tem inegavelmente contribuído para a ampliação do número de pessoas com acesso à escolarização básica. Esse aumento do acesso, inegável, mas ainda um tanto longe da almejada universalização do ensino, tem transferido a discussão para o campo da qualidade da educação ofertada nas escolas brasileiras.

Nesta perspectiva, com mais pessoas entrando na escola, essa passa a ter a necessidade de lidar com uma enorme variedade de características individuais, definidas pela etnia, condições financeiras e socioculturais, habilidades e também dificuldades, ou seja, com a diversidade. O respeito a essa diversidade é colocada na pauta das discussões sobre a educação a partir da desconstrução do mito da ‘homogeneidade’ das turmas e do aluno ideal.

Nesse contexto, em que teoricamente temos uma escola aberta a todos e que valoriza a diversidade, não deveria ser estranho às pessoas que fazem a educação a presença de pessoas com deficiência nas salas de aula. Mas esta também é uma questão que reflete a cultura, as concepções sobre deficiência e sobre os direitos

dessas pessoas, que também evoluíram *paripasso* ao desenvolvimento da ideia do acesso universal ao ensino.

Diante destas questões, sabemos que ainda há resistência da escola e da sociedade em geral, para a participação integral das pessoas com deficiência nas salas de aula do ensino regular. Esses questionamentos acerca do processo de inclusão de crianças com deficiência na escola regular sempre permearam a nossa prática profissional.

Como terapeuta ocupacional, temos como foco da intervenção com essas crianças, a promoção do seu desempenho e papel ocupacionais, que, pela idade, se traduzem em brincar e estudar. Desde o começo da nossa carreira nos deparamos com obstáculos e barreiras físicas e atitudinais quando do início da vida escolar das crianças que atendíamos, em especial, daquelas com quadros motores mais graves e com dificuldades de comunicação, como as que tinham paralisia cerebral.

Os atores envolvidos nesse processo alegavam, na maioria dos casos, a não preparação para receber crianças com deficiências em seus espaços. As questões variavam entre as inadequações arquitetônicas e a falta de recursos físicos e humanos para atender às suas necessidades específicas, apesar de toda uma legislação que embasa o direito de acesso, permanência e sucesso de aprendizagem dessas crianças na escola regular (BRASIL, 1988; 1996; 2001; 2008).

Diante de inúmeros casos que vivemos na prática clínica; alguns de fracasso, muitos de desistência e retorno das crianças à escola especial, mas também, vários de tentativas bem sucedidas e de algumas parcerias de sucesso, passamos a nos questionar o que poderíamos fazer para colaborar nesse processo, além de acompanhar casos individuais.

Foi a partir dessa inquietação que nos envolvemos no estudo e pesquisa a respeito da inclusão. Mas, como os desejos de investigar e colaborar com a nossa especificidade profissional nesse processo poderiam ser atendidos de forma a gerar uma proposta de pesquisa factível e significativa?

A pesquisa colaborativa e a proposta de intervenção da consultoria colaborativa se apresentaram como uma possibilidade de harmonizar essas questões. Mas que foco deveria ser dado ao objeto de pesquisa?

O ingresso no Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas e a consequente participação de um Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD)¹, grupo que tinha como objetivo a produção científica no eixo temático da Atividade Docente e do qual essa proposta de pesquisa foi integrante, voltou o nosso olhar para o professor e a sua atividade.

A atividade docente, também uma área do desempenho ocupacional, e uma das principais interfaces para o sucesso da inclusão de crianças com deficiências na escola regular, agora é o foco central desta investigação. O professor, muitas vezes apontado como um dos atores do fracasso dessa proposta ganhará voz para, diante de um processo de colaboração intersetorial, ter a possibilidade de expressar a sua subjetividade, refletir sobre e transformar a sua prática.

Passamos agora a direcionar os nossos estudos a como esse professor pode constituir significações acerca da sua prática diante da presença de uma criança com paralisia cerebral em sua sala de aula, a partir de um trabalho de Consultoria Colaborativa para favorecer a inclusão.

Com isso, situamos o nosso trabalho como uma proposta de colaboração intersetorial e possivelmente como uma estratégia de formação docente para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, uma vez que o processo de colaboração prevê a participação ativa e dialógica de todos os envolvidos para a solução de problemas que emergem do cotidiano da sala de aula (MENDES, 2008; MENDES; TOYODA, 2011).

Assim, justificamos a importância dessa pesquisa a partir das referências que apontam a necessidade de criar estratégias de formação que considerem o cenário real de prática no qual os professores estão inseridos e os ajudem a atender às demandas de aprendizagem e participação de alunos com deficiência na sala de aula, extrapolando, mas não deixando de abordar, os aspectos teóricos, legais e filosóficos da educação inclusiva (GATTI, 2003; FREITAS, 2008; MARTINS, 2008; MENDES, 2008; BARROS, 2010; MENDES; TOYODA, 2011).

¹ Esta pesquisa fez parte do Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD) entre a Universidade Federal de Alagoas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro, que teve por finalidade o estudo acerca da Atividade Docente, sob a perspectiva Sócio-Histórica e com a utilização dos fundamentos metodológicos da Clínica da Atividade. Esse PROCAD foi um Projeto financiado pela CAPES e coordenado pela profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, no período de 2008 a 2012.

Além disso, poucas são as experiências relatadas na literatura nacional a respeito do uso da Consultoria Colaborativa como estratégia de formação, entretanto, as autoras que a utilizaram (ALPINO, 2008; REIS, 2008; PEREIRA, 2009; LOURENÇO; MENDES, 2010), encontraram resultados positivos em suas intervenções, nos dando a indicação de que esta proposta pode contribuir para o fortalecimento da educação inclusiva na escola regular.

Com essas considerações e atendendo ao referencial teórico eleito pelo PROCAD Atividade Docente, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com abordagem Sócio-Histórica (FREITAS, 2002; 2007; 2010), ancorada nos pressupostos de Vigotski (1988; 1996; 1997; 2004; 2010) e da Clínica da Atividade de Yves Clot (2007; 2010).

Diante dessas questões, definimos como problema central para este estudo: **Como se constitui a atividade docente de uma professora implicada em um processo de Consultoria Colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com paralisia cerebral?**

Para responder a essa pergunta principal, algumas indagações se fizeram pertinentes para guiar e determinar as fases e abordagens do estudo:

1. Quais as significações produzidas pela professora quanto à sua atividade docente e à inclusão escolar?
2. O processo da Consultoria Colaborativa pode contribuir na transformação da atividade docente para favorecer a inclusão escolar?

Na perspectiva de responder a essas questões, temos como objetivo geral da pesquisa: **Analisar a atividade docente de uma professora implicada em um processo de Consultoria Colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com paralisia cerebral.**

Para alcançar esse objetivo, tivemos como objetivos específicos:

1. Analisar as significações constituídas pela professora quanto à sua atividade docente e à inclusão escolar;
2. Analisar a utilização da Consultoria Colaborativa como processo de formação de professores para a inclusão escolar.

A partir dessas definições, cabe aqui deixar marcadas as opções teóricas e metodológicas que observamos durante toda a pesquisa, expressas nos capítulos que serão descritos a seguir.

No primeiro capítulo intitulado “EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS”, apresentamos uma breve perspectiva histórica da educação especial e da transformação da proposta de integração para a de inclusão, passando pelos principais documentos e eventos internacionais ligados a esse tema e pela legislação e principais políticas para a educação especial no Brasil, assim como as contextualizando com o que vem sendo discutido acerca da sua implementação nas escolas.

No segundo capítulo, dedicado à discussão acerca da “FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO”, iniciamos com a fundamentação acerca dos saberes docente e das lacunas existentes na formação inicial e continuada de professores para avançar sobre o que vem sendo apontado como possíveis caminhos para a formação na perspectiva da inclusão, em especial as formações com formato de colaboração. Finalizamos esse capítulo apresentando os resultados de um estudo sobre o estado da arte das produções nos programas de Pós-Graduação brasileiros acerca do uso da pesquisa colaborativa na perspectiva da formação de professores para a inclusão.

No terceiro capítulo, tratamos de um aspecto mais específico envolvido no processo de Consultoria Colaborativa desta pesquisa, o uso da “TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO INSTRUMENTO PARA A INCLUSÃO”. Nele apresentamos os conceitos, a classificação e os procedimentos para avaliar, prescrever e acompanhar os recursos de tecnologia assistiva na escola, contextualizando como o Ministério da Educação prevê o seu uso para a inclusão dos alunos com deficiência atendidos nas salas de recursos multifuncionais. Além disso, descrevemos com um pouco mais de detalhes as características dos recursos de tecnologia assistiva utilizados no nosso estudo, a saber: a Comunicação Aumentativa e Alternativa, os dispositivos para mobilidade e as adaptações pedagógicas.

No quarto capítulo nos detemos a explicar os principais aspectos do referencial teórico utilizado na nossa análise. Com o título “A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE”, versamos inicialmente sobre as concepções de homem e de mundo da Psicologia Sócio-Histórica, suas principais

categorias, como mediação, consciência, pensamento e linguagem e sentidos e significados e as relações dessa corrente teórica com a aprendizagem e o desenvolvimento que geraram a concepção sobre Zona de Desenvolvimento Proximal. Em seguida, nesse mesmo capítulo, apresentamos brevemente as premissas da Clínica da Atividade e discorremos sobre as categorias gênero e estilo e catacrese.

No quinto capítulo apresentamos todo o corpo teórico e os procedimentos acerca do nosso “PERCURSO METODOLÓGICO”, visando esclarecer a nossa filiação teórico-metodológica e toda a fundamentação que utilizamos na escolha dos procedimentos e instrumentos desta pesquisa, além de descrevê-los.

No sexto capítulo, intitulado “ANÁLISE – DA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS À EXPLICAÇÃO DOS FENÔMENOS”, trazemos a apresentação dos participantes da pesquisa, a descrição da escola, os resultados do processo de Consultoria Colaborativa baseada no uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, além da análise das categorias temáticas. Neste item, especificamente, realizamos a aproximação dos nossos resultados com o referencial teórico apresentado anteriormente e trazemos a contribuição do nosso estudo para a discussão acerca da utilização da Consultoria Colaborativa e da Autoconfrontação Simples como estratégias de formação de professores para a inclusão.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, deixamos as impressões com as quais finalizamos a nossa pesquisa, passando pelas condições materiais da escola estudada, pelas perspectivas de formação ora ofertadas, pelas interpretações que fizemos acerca das significações da professora quanto à inclusão, pela apreciação das nossas próprias ações como pesquisadoras e, por fim, pela análise da Consultoria Colaborativa e da Autoconfrontação Simples como estratégias válidas na formação para a educação inclusiva.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

A inclusão escolar de pessoas com deficiência² é um tema bastante discutido no cenário da educação brasileira e mundial, fomentando controvérsias e dividindo opiniões entre os pesquisadores e seus atores do dia a dia.

Neste primeiro capítulo, temos como objetivo apresentar a proposta de educação inclusiva presente na legislação e políticas brasileiras, contextualizando-a com o que vem sendo discutido acerca da sua implementação nas escolas.

É importante destacar que as concepções acerca da educação de pessoas com deficiência e sobre a própria deficiência sofreram diversas modificações no decorrer dos anos. Essas concepções não se configuram em um contexto isolado, mas evoluem conforme o cenário social, cultural e econômico no qual se desenvolvem, refletindo os valores e as crenças de cada época.

No entanto, Laplane, Lacerda e Kassar (2006) referem que a preocupação recorrente da produção do conhecimento da educação especial focada nas especificidades e diferenças decorrentes das deficiências, em muitos momentos a fizeram se distanciar da discussão da educação em geral, gerando ações e propostas descontextualizadas do cenário da época.

Assim, a história da educação de pessoas com deficiência percorreu um caminho cheio de discordâncias, polêmicas e constantes revisões de seus paradigmas, pautadas nas concepções de educação e de sociedade em diferentes momentos históricos. Para Fumes (2002, p.108):

O conceito de educação especial não é o mesmo ao longo da história da educação da pessoa com deficiência, da mesma forma que a educação e os significados atribuídos à deficiência são diferentes de cultura para cultura e de época para época.

Isso significa que, apesar de utilizarmos fatos e eventos pontuais como a publicação de documentos, leis, declarações e decretos que oficializam as concepções sobre a educação especial em cada momento, compreendemos, à luz

² Adotaremos o termo pessoa com deficiência no nosso texto, de acordo com o definido nos últimos documentos internacionais que tratam dos direitos dessas pessoas (BRASIL, 2009a). No entanto, ao fazer citações textuais de material anterior a essas definições ou de autores que não adotam essa terminologia, manteremos os termos originais utilizados.

da Psicologia Sócio-Histórica, que a história geral não se resume a uma sucessão de fatos, mas se une à história de cada indivíduo, que ao tempo em que constitui o seu psiquismo, contribui para a transformação social. Assim, os conceitos fundantes de cada proposta são construídos e evoluem de forma dinâmica em interface com o pensamento e as propostas de outras áreas da sociedade.

Esse pensamento, por sua vez, é constituído por meio da cultura, que é formada historicamente a partir da ação do homem em sociedade. A partir disso, Vigotski propõe que, ao retomar o passado, podemos identificar o que dele persistiu no presente, além de perceber perspectivas para novas direções no futuro (PINO, 2000; JANUZZI, 2006).

Dessa forma, discorreremos brevemente sobre a evolução que levou à construção da proposta atual para a educação de pessoas com deficiência, com o intuito de contextualizarmos historicamente o cenário da educação inclusiva e nos apoiarmos nele para a análise das temáticas elencadas nessa pesquisa.

1.1 Contexto histórico da Educação Especial

É fato recente na história da humanidade a inclusão de pessoas que não apresentam padrões de comportamento esperados e considerados desejáveis pela sociedade. Há bem pouco tempo poucas pessoas com deficiência eram vistas realizando atividades comuns à sua idade ou classe social. A prática usual das famílias era manter seus filhos 'diferentes' em casa, escondidos do julgamento da sociedade, por vergonha, preconceito ou superproteção. A escola era apenas mais um desses ambientes dos quais eles eram privados.

Sob esses mesmos preceitos, a educação de pessoas com deficiência até o século XVIII ocorreu de forma custodial, em instituições do tipo asilar ou mesmo em manicômios, na tentativa de afastar esse indivíduo da sociedade, por considerá-lo incapaz, e, com o argumento de que a segregação seria menos prejudicial para todos (NASCIMENTO, 2005; MENDES, 2006). No Brasil, essa ainda foi a prática até a segunda metade do século XIX, quando a educação especial era realizada apenas em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e em instituições especializadas (SILVA, 2010b).

Miranda (2003) aponta que no período entre a metade do século XIX e meados do século XX, algumas crianças com deficiência começaram a ser encaminhadas a classes especiais em escolas regulares, o que marcou o início do acesso dessas à educação. Vale ressaltar que esse acesso foi construído muito lentamente, na medida em que a população em geral também teve suas oportunidades de escolarização ampliadas.

Neste panorama de modificações nos campos da Educação e da Saúde, decorrentes da urbanização e da industrialização e após duas guerras mundiais, nos anos de 1950, acontece uma explosão de escolas especiais, prioritariamente sob a forma de instituições filantrópicas (BUENO, 1993; MIRANDA, 2003).

No Brasil, a construção desses espaços privados de educação é fruto de uma mobilização da sociedade em resposta à omissão do setor público com a educação, levando a constituição da educação especial como um sistema paralelo de educação, que passa a receber financiamento público da assistência social, reforçando a desresponsabilização do estado com a educação (MENDES, 2010).

Goergen (2006) pondera que a educação foi tratada no Brasil, por muito tempo, unicamente como um reflexo da preocupação dos segmentos dominantes da sociedade com a manutenção do seu poder financeiro e político, até que se instalaram os movimentos populares que reivindicavam a educação como um direito.

Esses movimentos tomam força a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, que defendeu direitos e prerrogativas de todos os seres humanos, como fundamentos da liberdade, justiça e da paz no mundo. Essa Declaração já inicia anunciando que não deve haver diferenciação entre os seres humanos, independente de suas características e aponta para a garantia do acesso universal à segurança, informação, lazer, trabalho e educação³, caracterizando-se como um pontapé inicial para outros movimentos e documentos que tinham por objetivo a diminuição da exclusão social (UNESCO, 1998).

³ Declaração Universal dos Direitos Humanos Art. 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Declaração Universal dos Direitos Humanos Art. 2º - 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (UNESCO, 1998, pp.2,3).

É dentre essas discussões dos movimentos sociais que buscavam o respeito às diferenças e o acesso de toda a população aos bens e serviços disponíveis na sociedade é que, segundo Martins (2009), o movimento para a inclusão escolar desponta no mundo.

Neste contexto, a partir das décadas de 1960 e 1970, com a constatação de que um sistema paralelo de ensino não trazia benefícios financeiros ao sistema geral, inicia-se a cultura da normalização e integração, cujos princípios foram apresentados ao mundo em 1969 pelos escandinavos Bengt Nirje e Bank-Mikkelsen (MENDES, 2006).

A proposta da Normalização defendida por Nirje (1969) era de que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas dentro da rotina social esperada para pessoas do mesmo sexo e idade, participando de atividades de estudo, trabalho, lazer e socialização da mesma forma que as demais. Nirje (1969) afirmava ainda que esse princípio deveria ser adotado para qualquer pessoa com deficiência, da mais leve a mais severa, de todas as idades, e em qualquer sociedade, devendo ser seguido por todos os segmentos que lidam com essas pessoas na área de saúde, educação e das políticas públicas, com a justificativa de que assim seriam alcançados mais resultados positivos do que negativos⁴.

No mesmo período, nos Estados Unidos (EUA), foi promulgada uma lei⁵ que assegurava educação pública para todas as crianças com deficiência. Logo em seguida, no Reino Unido, foi publicado o Relatório Warnock⁶ que, dentre outras questões, reconhece a variabilidade de necessidades dos alunos, tira o foco médico da educação e identifica a educação especial como qualquer forma de ajuda

⁴ “This principle should be applied to all the retarded, regardless whether mildly or profoundly retarded, or whether living in the homes of their parents or in group homes with other retarded. The principle is useful in every society, with all age groups, and adaptable to social changes and individual developments. Consequently, it should serve as a guide for medical, educational, psychological, social, and political work in this field, and decisions and actions made according to the principle should turn out more often right than wrong” (NIRJE, 1969, p.1).

⁵ Public Law 94/142, publicada nos Estados Unidos em 1975 e promulgada em 1978, garantiu “[...] o direito à educação pública e gratuita de todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência, no ambiente menos restritivo possível”. Esta lei foi publicada em resposta às inúmeras manifestações da sociedade americana para a garantia de igualdade de direitos para toda a sua população, incluindo questionamentos ao modelo de educação vigente que não atendia às novas exigências sociais (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.40).

⁶ Warnock Report – publicado em 1978 no Reino Unido, fruto do trabalho de um Comitê governamental, que marcou o avanço do pensamento oficial sobre as necessidades especiais como um assunto da educação em geral e não uma questão a ser tratada por especialistas (LAPLANE, 2006, p.698).

adicional para ajudar a superar as necessidades dos alunos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; LAPLANE, 2006).

Esses documentos oficializaram o princípio da integração nos EUA e na Inglaterra, influenciando a educação especial de muitos outros países ocidentais para a adoção do modelo de integração, sob a forma de um sistema em cascata, que previa o uso de um contínuo de serviços com diferentes níveis de integração – desde a classe comum (com ou sem apoio) até as escolas especiais e as instituições residenciais (MENDES, 2006).

A partir de então, o princípio da normalização foi utilizado em vários países na década seguinte para a organização de serviços de atendimento às pessoas com deficiência, com vistas a integrá-las às suas comunidades.

Ainda que esse modelo de integração tenha favorecido a saída das pessoas com deficiência das instituições e escolas especiais e direcionado o foco pedagógico para o aluno, minimizando o olhar medicalizado da educação, Fumes (2002) nos chama a atenção para a manutenção do trabalho fragmentado de diversos profissionais e a coexistência de dois sistemas de educação – o regular e o especial.

Essas questões findaram por caracterizar a proposta da integração como um movimento unidirecional, que tinha como objetivo ajustar as pessoas com deficiência o máximo possível do padrão considerado ‘normal’, com foco nas dificuldades e desconsiderando as suas possibilidades. Apenas com o ajustamento da pessoa com deficiência aos moldes “normais” é que poderia ocorrer efetivamente a sua integração nos serviços menos segregados da sociedade.

Da forma como foi operacionalizada, a integração previa uma inserção da pessoa com deficiência na sociedade, sem que ela sofresse modificação alguma para isso. Como nos diz Nascimento (2005, p.19):

Na realidade quem deveria então, estar preparado e capacitado para se inserir no meio social era o portador de deficiência. Para isto, recorria-se aos métodos clínicos, para poder ensinar o portador de deficiência a socializar-se de maneira “normal”, como a sociedade estava organizada.

Mantoan (2006, p.15) completa a crítica a respeito do que se configurou como o movimento da integração na educação:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em uma palavra, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Além dessas questões, Ainscow (2009) traz também à tona o que se configurou como uma das mais perversas lógicas desse momento da educação especial: a compreensão de que o fracasso escolar tinha origem apenas no aluno, ou melhor, na sua condição determinada pela deficiência, retirando totalmente da escola a responsabilidade com a aprendizagem de muitas crianças.

Mesmo com todas as distorções da proposta original de Nirje e com a convivência de práticas de segregação diante de um discurso de integração, tais conceitos foram a base das políticas e ações de educação para pessoas com deficiência durante cerca de vinte anos.

Em consonância com o que ocorria na prática, a produção de conhecimento na educação especial até esse período foi direcionada para os métodos e técnicas específicas da educação de pessoas com deficiências, visando a sua aquisição de habilidades específicas e “treináveis”. Apenas a partir da década de 1980 foram iniciadas pesquisas históricas e sociológicas, que aumentaram a abrangência da educação especial, aproximando-a e fazendo interlocuções com a educação geral (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006).

A década de 1980, dedicada à pessoa com deficiência e inaugurada em 1981 com o Ano Internacional da Pessoa Deficiente pela ONU, também foi marcada pela publicação de uma nova classificação diagnóstica das deficiências, em 1980, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). Essa nova classificação ajudou a ampliar a perspectiva acerca da deficiência, saindo de uma visão exclusivamente médica e psicológica para outra, mesmo que, ainda restrita e linear, considerava as consequências geradas por essas condições e suas relações com o ambiente (FARIAS; BUCHALLA, 2005; BRASIL, 2008a).

Essa perspectiva de deficiência passou a ser mais fortemente difundida em 1982, a partir da publicação pela ONU do Programa de Ação Mundial para Pessoas

com Deficiência. Este Programa reforçou o direito a oportunidades de usufruir de melhores condições de vida dessas pessoas e estabeleceu diretrizes em diversas áreas, como da saúde, educação, legislação, emprego e renda, a serem consideradas na definição e execução das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

Com o amadurecimento decorrente da crítica dos movimentos sociais a partir dos novos conceitos e da concepção cada vez mais difundida da educação como um direito universal e da necessidade de oferta de serviços de qualidade às pessoas com deficiência, a proposta da integração passa a ser repensada e a ideia da inclusão começa a ganhar força nos discursos.

No Brasil, o cenário dos anos finais da década de 1980 também se configurou com a reconstrução da democracia, sendo a promulgação da Constituição de 1988 considerada como o ápice desse momento (KASSAR, 1998).

Essa Constituição enfatiza a democracia com o intuito de “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...]” (BRASIL, 1988, p.1). E, já anuncia em seu preâmbulo uma proposta de sociedade mais aberta à inclusão e participação social de todas as pessoas, sem discriminação.

A “Constituição Cidadã” traz ainda como grande diferencial a oferta universal dos direitos à saúde, à educação e à assistência social, independente de contribuição, o que define as políticas para uma educação pública e de caráter universal, gerando mudanças no sistema de ensino praticado até então (KASSAR, 2011).

À concepção de educação como um direito de todos e dever do estado e da família, além do compromisso com o ensino público, gratuito e de qualidade, é somado o princípio de que as pessoas com deficiências devem ser atendidas em suas necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino⁷.

⁷ Constituição Brasileira – Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No cerne dessas discussões, os anos de 1990 foram inaugurados com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que gerou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, considerada como um grande avanço para a proposta de um sistema educacional inclusivo.

Essa Declaração que gerou um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, da qual o Brasil é signatário, determina o acesso à escolarização básica como um direito de todos, estendendo-o às populações e grupos minoritários anteriormente excluídos das oportunidades de educação formal, como as meninas, as pessoas com deficiência e as populações rurais, enfatizando a necessidade de promover a equidade e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1998).

Contribuindo com a ampliação da discussão acerca da educação de pessoas com deficiência, em 1991, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), importante fórum de intercâmbio de conhecimento e produção científica da educação brasileira, criou o Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT), que conclamou a educação como um direito a ser exercido pelas pessoas com deficiência e buscou, inicialmente, apresentar e aprofundar-se nas tendências teóricas e metodológicas nacionais para incrementar a discussão da educação especial no âmbito da educação geral (FERREIRA; BUENO, 2011).

No construto dessas discussões e lutas pela igualdade de direitos, a ONU lança, em 1993, as *Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Dentre as muitas orientações para a garantia do exercício da cidadania de todas as pessoas com deficiência, o documento reforça que a educação dessas deve ser garantida como parte integrante do sistema educacional de todos os Países-Membros, devendo ser providenciados serviços de apoio, acessibilidade, envolvimento dos pais e da comunidade, numa perspectiva de currículo flexível e possibilitando a formação profissional (ONU, 1993).

Apesar dos avanços vislumbrados nas Normas de Equiparação, ainda era admissível a escola especial como substituta à escola regular, para atender às

Constituição Brasileira – Art. 208. 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 (BRASIL, 1988).

necessidades de todas as pessoas com deficiência, como um intermédio de preparação desses alunos para a educação comum (ONU, 1993).

Até esse momento, a concepção que permeava todas as propostas de educação das pessoas com deficiência era a de que nem todos os alunos se beneficiariam da inclusão em uma escola regular, devido às especificidades decorrentes das suas deficiências e da falta de preparo especializado dos professores. De acordo com essa ideia, a escola especial, onde os profissionais são especialistas em determinadas deficiências, seria o local mais adequado para a educação dessas pessoas.

Nesse sentido, concordamos com Gardou e Develay (2005) quando refletem que o fato da pessoa com deficiência ser percebida apenas em suas dificuldades, visão arraigada na ideia da segregação, significa mutilá-la e negar-lhe o espaço para jogar com o conjunto de suas possibilidades e assim, ter a chance de se inserir na escola e na sociedade.

Essa afirmação corrobora com o que Vigotski, em seus estudos sobre defectologia, já afirmava nos anos de 1820: a deficiência afeta, antes de tudo, a situação social da criança. Assim, chamava a atenção para a necessidade de focar nas suas habilidades individuais, uma vez que o desenvolvimento da criança com deficiência não é menor do que o das demais, mas ocorre de forma diferente e se por um lado as suas limitações proporcionam dificuldades, por outro, servem de incitação para a criação de vias de adaptação e compensação (VIGOTSKI, 1997).

Com essa ideia, Vigotski já identificava que educando as crianças com deficiência em escolas especiais, essa situação social seria ainda mais afetada, uma vez que o foco dessa educação eram as limitações e não as possibilidades e habilidades das crianças. A partir disso, defendeu insistentemente que a educação das pessoas com deficiência ocorresse junto às demais crianças, reconhecendo que a cooperação era a base para sustentar a pedagogia especial, uma vez que o outro poderia servir de instrumento de mediação entre elas e o conhecimento. Identificava assim, uma forma de integrá-las o máximo possível na sociedade e promover, em seguida, a sua participação em atividades de trabalho socialmente valorizadas (VAN DER VEER; VALSINER, 1996; VIGOTSKI, 1997).

Retornando à evolução das políticas mundiais de educação para as pessoas com deficiência, identificamos que é apenas a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, que culminou na elaboração da Declaração de Salamanca, que a discussão e luta pelo movimento de inclusão teve maior impulso e repercussão social.

Essa Declaração inaugura o conceito de inclusão, ou seja, de que todas as crianças devem ter acesso à escola regular e que essa deve ajustar-se àquelas, “[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.15).

A Declaração de Salamanca, com as suas metas, pretendia a implementação de uma política de Educação para Todos, a partir da orientação aos governos e organizações internacionais acerca dos princípios de inclusão e equidade, baseados em uma pedagogia centrada na criança e pautada em metodologias diversificadas, na perspectiva de embasar uma sociedade voltada ao respeito às diferenças e à dignidade das pessoas (UNESCO, 1994).

A referida Conferência ainda produziu um documento denominado *Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*, que tinha por objetivo nortear as políticas, ações governamentais e organizações internacionais e demais órgãos para a implementação dos princípios da Declaração de Salamanca. Nessas orientações, fica claro o reconhecimento da diversidade como um valor e a necessidade da abertura da escola com a oferta de educação de qualidade para todas as pessoas, como podemos ver:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p.18).

Por conta dos seus princípios, metas e impactos, a Declaração de Salamanca se tornou um marco no reconhecimento do direito à educação da pessoa com deficiência e colocou a inclusão como pauta no cenário mundial, tornando esse paradigma uma bandeira de luta para a construção de uma democracia plena.

No Brasil, após a Constituição de 1988, o princípio do atendimento às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino foi reafirmado no item III, do art. 54, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e no título III, do artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), vigentes até os dias atuais (BRASIL, 1996).

O ECA, elaborado e publicado a partir de várias lutas sociais em defesa do reconhecimento das crianças e dos adolescentes como seres de direitos, define a educação como um direito fundamental e acrescenta à responsabilidade dos pais em matricular as crianças na escola, o direito desses de participar das definições das propostas educacionais de seus filhos⁸ (BRASIL, 1990). De acordo com Chacon (2008), essa definição do ECA propicia aos pais o direito de escolherem se seus filhos participarão da educação especializada ou comum.

Já a LDBEN, de 1996, traz a concepção de educação como aquela que “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º).

Com essa concepção mais ampliada e, segundo Laplane (2006), incorporada da noção de que o sistema de educação deve ser voltado a atender às necessidades de todos os alunos, independente de suas características, a LDBEN traz um capítulo exclusivo para tratar da educação especial, ainda que a defina como: “[...] a **modalidade** de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 58) [grifo nosso].

Dessa forma, assegura às pessoas com deficiência: organizações específicas dos currículos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica e aceleração dos estudos; professores capacitados para o atendimento especializado e para a integração nas classes regulares, além da educação para o trabalho e o acesso igualitário aos benefícios e programas sociais disponíveis para o seu nível de ensino (BRASIL, 1996, art. 59).

⁸ ECA – Art. 53 – Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

É importante destacar que a LDBEN garante o acesso à educação das pessoas com deficiência em todos os níveis de escolarização, deixa a possibilidade de o atendimento especializado ocorrer como suporte na escola regular, mas mantém a utilização de um sistema paralelo para aqueles alunos que não tiverem condições de ser inseridos nas classes comuns, devido às suas condições específicas⁹ (BRASIL, 1996).

Com essa abertura à educação especial como modalidade em um sistema paralelo de ensino, a LDBEN, apesar de prever a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular e ter sido publicada após Salamanca, garante o financiamento das instituições privadas sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em educação especial para o atendimento a essa clientela, oficializando a opção do Estado brasileiro ao que Fumes (2002) chamou de **inclusão parcial**.

Retomando a sequência dos eventos internacionais voltados à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, destacamos ainda a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, realizada em 1999 na Guatemala e contemplada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, que teve como objetivo o compromisso dos Países-Membros para a prevenção e eliminação de qualquer discriminação contra as pessoas com deficiência e a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001a).

Os resultados da Convenção de Guatemala e o seu ordenamento jurídico nacional pelo Decreto nº 3.956/2001, tiveram importante repercussão na educação, gerando uma reinterpretação acerca da Educação Especial como um sistema paralelo de ensino, uma vez que definem como discriminação toda exclusão e

⁹ LDBEN - Art. 58 - § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

restrição justificadas pela deficiência que limitem a liberdade e gozo dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência¹⁰ (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2008b).

A essa época, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) já defendiam a proposta de uma educação inclusiva como uma prática da inclusão de todos em uma escola que deveria estar organizada de modo a conseguir satisfazer às necessidades de todos nesse universo. Para esses autores americanos, que estiveram na vanguarda da disseminação do conhecimento acerca de princípios e componentes práticos para a inclusão, o benefício dessa proposta tinha um alcance que extrapolava os muros das escolas:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

É importante destacar que a transição para o Século XXI não encerrou as discussões acerca das questões relacionadas às pessoas com deficiências. Essas discussões, no entanto, passaram a focar não apenas os direitos, mas também as políticas e a produção de conhecimentos para efetivá-los com a inclusão dessas pessoas nos diversos setores da sociedade.

Nesse contínuo de estudos intersetoriais e após as diversas críticas ao modelo da CIDID sobre sua limitação pela compreensão biomédica das questões ligadas à deficiência - por relacionar linearmente as condições ambientais e sociais com as Incapacidades e Desvantagens por ela elencadas - ocorre, em 2001, uma nova mudança no sistema de classificação das deficiências divulgada pela OMS (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Diante do compromisso de romper com esse modelo, foi lançada a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que se pauta em uma visão biopsicossocial da deficiência. Especificamente, considera que

¹⁰ Decreto nº 3.956/2001: Art. 2. Para os efeitos desta Convenção, entende-se por: Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência: a) termo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001a).

as pessoas com deficiência não se limitam a essa condição, uma vez que estão inseridas em contextos que as caracterizam como seres únicos, vivendo em relação com outras pessoas. Dessa forma, a CIF rompe com o olhar apenas estrutural da deficiência, considerando as possíveis limitações nas atividades e consequente interferência na participação social no ambiente em que as pessoas vivem (FARIAS; BUCHALLA, 2005; DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007).

Carvalho (2008) faz a relação desta nova classificação com a construção de um imaginário social e com novas orientações para elaboração de políticas públicas a respeito das pessoas com deficiência mais favoráveis à sua integração e participação nos espaços sociais, como a escola e o trabalho.

Com essa perspectiva da participação, é produzida a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, resultado do Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, no Canadá em 2001, que conclama para o compromisso com o desenho inclusivo em todos os ambientes, setores e serviços, a partir do reconhecimento da importância de uma sociedade inclusiva para o desenvolvimento social sustentável¹¹ (SASSAKI, 2001).

Nesse mesmo ano, é lançado, no Brasil, o *Plano Nacional de Educação* (PNE), documento que define as metas e diretrizes da educação para a década subsequente (2001 – 2010), a partir de um diagnóstico de cada modalidade e nível de ensino¹².

Mesmo diante de todas as discussões e acordos mundiais acerca da proposta de inclusão social, o Plano Nacional de Educação mantém-se em consonância com a LBDEN, de 1996, ao tratar a Educação Especial como uma modalidade de ensino, considerando três situações para o atendimento educacional das pessoas com

¹¹ Declaração Internacional de Montreal para a Inclusão: 1. O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis. 2. Isto requer planejamento e estratégias de desenho intersectoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas. 3. O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social. 4. Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos (SASSAKI, 2001, p.1).

¹² Documento lançado no final da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 e que perpassa os dois mandatos do presidente Lula, vigente até os dias atuais, uma vez que o Plano para o período de 2011 – 2020 – PL nº 8035/2010 (BRASIL, 2010b) está na Câmara dos Deputados desde dezembro de 2010 e ainda permanecia em discussão, sem uma definição até meados de 2012.

necessidades especiais¹³: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial (BRASIL, 2001b).

O Plano aponta para a necessidade de ampliar a cobertura escolar para essas pessoas, uma vez que, dos cerca de quinze milhões de pessoas com necessidades especiais na população, apenas 293.403 estavam matriculados nas escolas brasileiras, das quais 62% em escolas especializadas. Outro ponto importante indicado é a discrepância da cobertura entre as regiões e estados, chamando a atenção para o Nordeste, que oferecia a educação especial em apenas 22% dos seus municípios.

Além disso, fica claro que a rede pública pouco investira até então nessa modalidade, uma vez que 53% do atendimento às pessoas com necessidades especiais ocorriam na rede particular de ensino e entidades filantrópicas (BRASIL, 2001b).

Com relação ao nível de ensino, é explícita a concentração entre a educação infantil e o ensino fundamental (87.607 e 132.685 respectivamente), com um número reduzido (7.258) na educação de jovens e adultos (EJA) e inexpressivo no ensino médio (1.705). Não havia até então, dados relativos a matrículas na educação superior.

No que se refere à formação de professores, o documento apontava para um bom índice de formação específica, uma vez que 73% dos professores que atendiam alunos com deficiência já haviam sido capacitados para trabalhar com a educação especial. Esse número, no entanto, é atribuído ao fato da maior parte do atendimento ser realizado em escolas especializadas, e apontava para a necessidade de formação de todos os profissionais da rede regular de ensino.

A partir da realidade diagnosticada, o PNE traz a necessidade de investir na acessibilidade das escolas, eliminando barreiras arquitetônicas, assim como na adequação do material didático – pedagógico, para oferecer condições de integração das pessoas com necessidades especiais na escola regular. Sendo assim, as diretrizes para a educação especial no decênio de abrangência do PNE enfatizam a garantia constitucional da participação preferencialmente em escolas

¹³ Termo utilizado no PNE para designar o público da Educação Especial: pessoas com dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiências física, sensorial, mental ou múltiplas, assim como por altas habilidades, superdotação ou talentos.

regulares e consideram desde a necessidade de modificar o espaço escolar e seu material pedagógico, até a de sensibilizar e qualificar todos os envolvidos, sendo, esta última, uma ação considerada prioritária. Além disso, a garantia de acesso e a articulação com outros setores administrativos como a Saúde e a Assistência Social também são apontados como importantes para a efetivação da proposta.

Apesar de o PNE enfatizar que a escola especial só deve ser acionada caso as necessidades dos alunos não possam ser atendidas na regular, chama a atenção a ênfase dada pela importância das organizações civis de pais como exemplo de eficácia na educação de pessoas com necessidades especiais.

Devido a essa característica, o PNE foi criticado por pesquisadores e profissionais da área por inverter a lógica de educação na escola regular, ampliando as possibilidades de atendimento em uma rede paralela de educação especial. Isso marca a pouca valorização da inclusão nas políticas públicas da época, contextualizada em uma tendência do governo à privatização, uma vez que mais de 50% das vagas da educação especial estavam na rede particular¹⁴ (FERREIRA, 2000; LAPLANE, 2006).

Refletimos também, baseadas em Kassar (2011), que as forças impulsionadoras das políticas públicas, não são unilaterais, muito menos mecânicas. Uma amostra disso é a disputa entre os movimentos em favor da inclusão e aqueles mantenedores das instituições de educação especial, como um dos focos ainda atuais nesse campo. Essas forças, mediadas pela capacidade coletiva de formulação de agendas públicas, podem construir diferentes rumos para a Educação brasileira.

O que percebemos é que é nesse conflito entre os ditames da política dos resultados e a educação inclusiva, inclusive com a sua legislação, que muitos profissionais da educação hoje desenvolvem a sua atividade.

Essas contradições, tão bem apontadas por Laplane (2006), podem ser exemplificadas pela tensão existente entre as políticas de inclusão e a proposta de educação geral, traduzida por demandas contraditórias entre si dos princípios da

¹⁴ Ferreira (2009, p.56) ainda nos chama a atenção, que no PNE “A proposta do MEC para a área de educação especial, que já se mostrava tímida em termos da reprimida demanda de atendimento para esses alunos, foi alterada no Congresso de modo a dar mais relevância à atuação das instituições filantrópicas [...]” por parlamentares ligados a estas instituições.

equidade da educação para todos e dos resultados esperados pelos indicadores e prescrições aos quais as escolas são submetidas, inclusive para manter o financiamento de suas ações.

Ainda assim, as metas para a educação especial no PNE foram propostas considerando as diretrizes de ampliação das vagas, adequação ambiental e didático-pedagógica, formação profissional e financiamento.

No entanto, com o passar do tempo ficou notório que, apesar da garantia legal da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino anterior ao PNE, ainda não havia sido pensado um plano de ação para a sua implementação, haja vista a falta de dados estatísticos, o aparente descompromisso das esferas do governo em, no mínimo, garantir a matrícula desses alunos na rede pública regular e a já comentada manutenção do sistema paralelo da educação especial.

Como exemplo disso tem-se as metas referentes à adequação arquitetônica de todos os prédios escolares já existentes e à generalização da formação em serviço de profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, que nitidamente não foram nem de perto alcançadas, uma vez que a infraestrutura das escolas e a necessidade de capacitação dos professores ainda são questões apontadas como cruciais para a implementação da proposta de inclusão por diversos autores da área até o final do período de abrangência do Plano (FUMES, 2006; MANTOAN, 2006; COSTA, 2007; MELO, 2009).

No entanto, o cenário internacional traz mais uma oportunidade de discussão e retomando as questões de cidadania, a *Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência*, realizada em 2006, gera um protocolo facultativo, transformado no Decreto nº 6.949 pelo Governo brasileiro em agosto de 2009. Esse protocolo reafirma os direitos das pessoas com deficiência desde o à vida até o de se expressar livremente, e também versa sobre a garantia da oferta de educação inclusiva no ensino regular público e de qualidade, em todos os níveis, com o destaque para as ações de conscientização, de acessibilidade ambiental e comunicativa, além de adaptações razoáveis¹⁵ (BRASIL, 2009a).

¹⁵ O protocolo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define no seu artigo 2º "Adaptação razoável" como: "as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com

Essa convenção, que também traz questões relacionadas ao combate às práticas preconceituosas, reafirma de forma enfática a necessidade dos Países-Membros de promover a conscientização e a implementação de políticas para garantir os direitos das pessoas com deficiências.

Nesse interstício entre a Convenção e a publicação do Decreto nº 6.949, e diante da necessidade de traçar um plano executivo para a concretização das metas do PNE, o Governo Federal publicou em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Plano de Desenvolvimento da Educação se propôs como plano executivo, apresentando programas organizados em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, o que, já de início, se diferencia da lógica do PNE.

O então ministro da Educação Fernando Haddad, ao discorrer sobre as razões e os princípios do PDE, se posiciona a respeito de uma nova forma de perceber a educação como “[...] uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007a, p.5).

Assim, propõe para o Brasil uma visão sistêmica de educação e faz conjecturas acerca de contradições e fragmentações ocorridas entre os níveis e modalidades da educação no modelo proposto pelo governo anterior, traduzido pelo PNE de 2001.

Essa fragmentação, apontada como contrária à ideia de que a educação ocorre de forma processual, perpassando por seus níveis e modalidades de forma integrada, complementar e que se retroalimenta, criou ‘falsas oposições’ entre a educação básica e a educação superior; o ensino fundamental e a educação infantil e o ensino médio; o ensino médio e a educação profissional; a alfabetização e a educação de jovens e adultos e por fim, entre a educação regular e a educação especial (BRASIL, 2007a).

Essa última oposição, traduzida pelo entendimento da educação especial como modalidade, que gerou o tratamento da educação em sistemas paralelos como havíamos referenciado anteriormente, é criticada quanto aos seus resultados:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007a, p.09).

Como resposta a isso, o PDE traz as diretrizes para a inclusão, a partir dos programas de: formação de professores para a educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e monitoramento do acesso à escola pelos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (BRASIL, 2007a).

Como programa estratégico do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece no Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, o compromisso de conjugação de esforços das três esferas de poder público, em colaboração com as famílias e a comunidade, para melhorar a qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b).

Dentre as diretrizes para a implementação do Plano de Metas: Todos pela Educação, destacamos como favoráveis à inclusão, além da diretriz para o fortalecimento da inclusão educacional pela garantia do acesso e da permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, aquelas que recomendam a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, a matrícula em escola próxima à sua residência e o combate à evasão pela resolução dos problemas individuais¹⁶ (BRASIL, 2007b).

¹⁶ Decreto nº 6.094/2007 – Art. 2º. - V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação; VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência; VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007b).

Nessa efervescência de novas proposições de concepções e políticas acerca da educação brasileira alavancada pela publicação do PDE, foi instituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), em junho de 2007, um grupo de trabalho formado por gestores e pesquisadores da Inclusão, com o objetivo de elaborar um documento que definiria a atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008b).

Esse importante documento traz a reflexão de que a histórica separação da educação especial em um sistema paralelo de ensino teve como consequência o direcionamento da atenção às questões relacionadas às deficiências, em detrimento dos aspectos pedagógicos.

Dessa forma, aponta que, apesar da mudança de paradigma sobre inclusão ocasionada pela declaração de Salamanca em 1994, que considera a necessidade de reorganização da escola para atender às necessidades de todos os alunos, as políticas educacionais brasileiras não alcançaram esse desafio. Assim, propõe que na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passe a constituir a proposta pedagógica da escola, perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008b).

Para isso, essa Política tem como objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, por meio da orientação aos sistemas de ensino para responder às suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008b).

Esse objetivo tem previsão de garantia a partir dos princípios: da transversalidade; do atendimento educacional especializado; da continuidade de escolarização nos níveis mais elevados de ensino; da formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; da participação da família e da comunidade; da acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e, por fim, da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b).

Outro ponto importante desse documento é a definição da clientela da Educação Especial como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir dessas definições, esses alunos podem ser identificados e incluídos nos dados censitários, ficam mais claras as suas necessidades específicas e os conteúdos dos programas para formação de professores a serem elaborados pelas secretarias de educação estaduais e municipais, além de justificar a disponibilização de recursos financeiros públicos previstos nos programas voltados para a educação especial.

No entanto, coadunando com a proposta do modelo biopsicossocial de saúde inaugurado pela CIF em 2001, a Política chama a atenção que a definição do seu público alvo deve ser contextualizada, no entendimento que as pessoas interagem com seus ambientes, modificando-os e sendo modificadas. Com essa possibilidade dialógica e dinâmica, define como exigência “[...] uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008b, p.09).

A partir dessa contextualização, propõe diretrizes que norteiam para o cumprimento do papel da educação especial como aquela que: “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 10).

Ainda define que o atendimento educacional especializado tem caráter complementar ao ensino regular, não devendo substituí-lo, e, que seus objetivos são ampliar a autonomia e independência dos alunos dentro e fora da escola. Essa definição é importante, porque vem dirimir qualquer dúvida acerca da responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno ser da escola e não única e exclusivamente do professor especializado.

Destacamos também as diretrizes para o início da educação especial nos programas de educação infantil; a oferta de programas de enriquecimento curricular; a avaliação processual e formativa; o uso de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização (LIBRAS e Braille), além da disponibilização de ajudas técnicas e tecnologias assistivas (BRASIL, 2008b).

Para dar contingência a essas diretrizes, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão¹⁷ (SECADI), por intermédio da sua Diretoria de Políticas de Educação Especial, vem propondo uma série de programas voltados à implementação da proposta da Educação inclusiva nos Sistemas de Educação estaduais e municipais.

Dessa maneira, a educação inclusiva tem sido discutida constantemente no país, o que impulsionou “[...] novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial nas redes públicas de ensino” (DUTRA; SANTOS, 2010, p. 22).

Como resposta ao investimento nessas políticas da educação especial com a perspectiva da inclusão, a partir de 2008, o número de matrículas na rede regular de ensino ultrapassa o da rede de educação especial, alcançando os 54%. Desde então, vem se repetindo essa ampliação do acesso às salas comuns, o que demonstra um fortalecimento da inclusão no país (DUTRA; SANTOS, 2010).

Considerando que o acesso é apenas o passo inicial, a SECADI¹⁸ disponibiliza Programas e Projetos para abarcar o seu objetivo de fornecer as condições práticas para o desenvolvimento de escolas inclusivas e abertas à diversidade¹⁹.

Além disso, a legislação a respeito dos direitos das pessoas com deficiência e da educação especial continua em constante revisão e atualização, a exemplo da publicação em novembro de 2011 de dois novos Decretos: o de nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e o de nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites (BRASIL, 2011b; 2011c).

¹⁷ A partir do Decreto nº 7.480/2011, que reformula a estrutura regimental do Ministério da Educação, foi extinta a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e incorporada à antiga SECAD, a temática da inclusão, transformando-a em SECADI ao acrescentar-lhe a Diretoria de Políticas de Educação Especial, com a seguinte estrutura: Coordenação de Política Pedagógica da Educação Especial; Coordenação de Política de Acessibilidade na Escola e Coordenação de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino.

¹⁸ Maiores informações no site do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816.

¹⁹ O quadro 01 do Apêndice A traz um resumo destes programas, seus objetivos e ações.

O *Plano Viver sem Limites*, referenda o Decreto nº 6.949/2009, que promulgou o protocolo facultativo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na proposta de integrar e articular políticas, programas e ações para garantir a sua execução com os esforços das três esferas de poder e da sociedade. Traz o acesso à educação como um dos seus eixos e a garantia de um sistema educacional inclusivo e acessível, com transporte adequado, como diretrizes²⁰ (BRASIL, 2011c).

Já o Decreto nº 7.611/2011 reafirma as diretrizes da educação especial gratuita, preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis, sem discriminação e com a oferta de apoios e adaptações razoáveis, visando uma proposta de inclusão plena (BRASIL, 2011b).

Além disso, regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em substituição ao Decreto nº 6.571/2008, mantendo como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos da educação especial por meio de apoio especializado e individualizado para a progressão aos níveis mais avançados de escolarização (BRASIL, 2011b).

Especificamente em Maceió, a história da educação especial foi constituída recentemente, passando pela construção de duas escolas especializadas entre as décadas de 1970 e 1990 – A Escola Estadual Ciro Accioly, para pessoas cegas e o Centro de Educação Especial Prof^a Wandete Gomes de Castro, para pessoas com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento – e pela proposta da integração, com a construção de salas especiais em escolas da rede municipal no início dos anos 1990 (CALHEIROS; FUMES, 2012).

Paralelo a isso, os serviços de reabilitação - primeiro espaço coletivo frequentado por muitas das crianças com deficiência – também se envolveram na oferta de educação especial. Essas instituições, essencialmente de origem filantrópica, contemplavam escolas especiais em sua própria estrutura, ofertando esse serviço como mais um recurso para o processo de reabilitação e interação social, muitas vezes desconectado da proposta educacional esperada em uma

²⁰ Decreto nº 7.612/2011 - Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite: I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado (BRASIL, 2011c).

escola regular e com objetivos muito mais de socialização do que de educação propriamente dita.

Apenas no início dos anos 2000, as salas especiais das escolas municipais foram paulatinamente sendo transformadas em Salas de Recursos. No entanto, a formação de professores só passou a ser pautada na utilização destas Salas como apoio à educação regular, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008), quando estas se constituíram em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), com o objetivo de abrigar a atual proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ainda hoje apresenta dificuldades em sua implementação na capital alagoana (CALHEIROS; FUMES, 2012).

Ao vislumbrarmos todos os movimentos sociais e eventos que cruzaram dois séculos e culminaram na elaboração de convenções, normas, diretrizes, metas e políticas para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência, podemos perceber que a ideia da inclusão social dessas pessoas é fruto de uma construção mediada pelo tempo, pelo amadurecimento das concepções a respeito dos seus direitos e pela compreensão da necessidade de uma organização social mais justa e sustentável.

A educação não ficou de fora desse cenário e, se vemos resquícios das concepções de outrora que ainda permeiam as práticas de alguns grupos sociais decorrente da permanência de um imaginário preconceituoso que desconsidera as possibilidades de desenvolvimento das pessoas devido às dificuldades imputadas por algum tipo de deficiência, temos hoje um ideário e uma legislação para a inclusão escolar bastante evoluídos.

Em nossa opinião, essa evolução não se restringe mais à discussão sobre a presença ou não das pessoas com deficiência na escola regular, mas diz respeito à nova concepção de escola e de ensino-aprendizagem, que considera a diversidade como um valor e faz dela um mote para a construção de percursos pedagógicos mais contextualizados, variados, significativos e cooperativos, incentivando o desenvolvimento do respeito e da solidariedade.

Entendendo que esse desafio está posto e que as pessoas envolvidas com a educação no Brasil estão diante das modificações que a Educação vem passando

no sentido de tornar-se inclusiva, permitimo-nos aqui empregar o conceito de sociedade em “trânsito”²¹, utilizado por Paulo Freire, para definir uma mudança de postura dos indivíduos quanto à sua integração²², criticidade e participação social (FREIRE, 2011).

Dessa forma, entendemos que a educação inclusiva hoje se configura com uma proposta ampla, que faz parte da educação geral em interface com os demais setores da sociedade e prevê, além do acesso, o sucesso de todas as crianças na escola, de acordo com as suas possibilidades, em um processo de construção contínua, que envolve todos os seus atores. Para Ainscow (2009, p.20):

[...] inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.

Embora Laplane (2006) evidencie a tensão vivida pela educação que se pretende inclusiva e o nosso modelo de sociedade e sistema escolar pautados em processos de competitividade, classificação, consumismo e individualidade, concordamos com Mantoan (2007, p.54) de que “Enfrentar ideias, posicionamentos, situações novas, que exigem desprendimento e desconfiança de todo saber que nos nutriu e com o convencionalismo de nossas concepções e práticas, não é fácil, mas possível”!

Essa afirmação de Mantoan pode ser reforçada a partir dos resultados de uma pesquisa desenvolvida por meio de estudos de caso em quatro países europeus para subsidiar o trabalho de professores nas práticas inclusivas.

Apesar de trazerem resultados diferentes, a conclusão dos trabalhos desenvolvidos nesses países apontou alguns caminhos para favorecer a inclusão: a crença dos envolvidos nos direitos humanos de educação para todos, independência e igualdade, além de princípios como respeito e aceitação dos indivíduos; a

²¹ Paulo Freire utilizou o conceito de Trânsito em sua obra “Educação como prática da liberdade”, publicada em 1967, para designar um momento de mudança social. Àquela época, logo após o Golpe de Estado, apontava que o Brasil passava de uma sociedade fechada, onde os indivíduos permaneciam imersos e acríticos, para outra, onde esses mesmos indivíduos emergem e passam e integrar-se. Assim, não mais satisfeitos em serem apenas espectadores de sua história, passam à participação social (FREIRE, 2011).

²² Na visão de Paulo Freire, a integração não se restringe à capacidade do indivíduo de ajustar-se à realidade, mas também de criticá-la e transformá-la (FREIRE, 2011).

preparação da escola antes do ingresso do aluno; o planejamento curricular, o trabalho cooperativo em sala de aula e os relacionamentos sociais informais; a avaliação do trabalho; a colaboração com outros profissionais e com os pais; o gerenciamento das relações com os especialistas (professores e profissionais da saúde) e a capacitação de lideranças (PACHECO et al., 2007).

Mas como fazer todas essas propostas - que partem das políticas públicas e vão até a participação familiar, passando pela cooperação entre os profissionais da educação - se transformarem em realidade nas escolas brasileiras? O que ainda não aconteceu? Quais são os entraves para que a tão sonhada inclusão saia do papel no nosso país?

Libâneo (2008) traz alguns pontos a serem considerados para responder a esses questionamentos, como a Insuficiência ou precariedade do financiamento das políticas educacionais e de um sistema nacional de educação desarticulado; da falta de uma política global e permanente de formação, profissionalização e valorização do magistério da educação básica, além de outras relacionadas à dificuldade em articular a ciência com as práticas pedagógicas.

Considerando essa última articulação, da ciência com as práticas, como um dos caminhos para fazer com que as mudanças iniciadas na forma da lei sejam de fato incorporadas nas salas de aula, discutiremos no capítulo a seguir o desenvolvimento docente, com foco no trabalho de colaboração entre professor e pesquisador, como uma das estratégias para a implementação da inclusão no Brasil.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO

Ao procurarmos na literatura os possíveis componentes para a efetivação de uma educação inclusiva, encontramos diversas 'recomendações' que podem variar de acordo com a linha política, metodológica ou epistemológica de cada autor. No entanto, uma questão é comum a maior parte deles: o professor tem um papel fundamental nesse processo. As abordagens desses autores vão desde a ética, comportamentos e atitudes até as possibilidades metodológicas e didáticas que os professores precisam desenvolver para lidar com a inclusão.

Fernandes, Magalhães e Bernardo (2009) pontuam que as novas formas de organização curricular e pedagógica inerentes ao processo de inclusão exigem novos saberes e habilidades dos professores, que precisam ser versáteis na escolha de estratégias diversas para alcançar os objetivos de aprendizagem em uma turma heterogênea.

Fumes (2006) e Silva (2008) nos chamam a atenção para o papel de mediação que o professor exerce na interação do aluno com deficiência nas situações sociais e de ensino. Silva (2009) vai um pouco mais além e coloca que a responsabilidade da escola inclusiva está na articulação que os professores forem capazes de fazer entre si, com as famílias e com a comunidade dos alunos.

No contraponto dessas possibilidades e habilidades que o professor precisa para trabalhar na perspectiva da inclusão, Melo, Martins e Pires (2005) e Manzini (2007) trazem o discurso dos próprios professores de não se sentirem preparados para oferecer propostas pedagógicas eficazes a essa clientela nas salas de aula comuns.

Mas, se o professor exerce um papel fundamental na tentativa de estabelecer estratégias para favorecer a inclusão dessas crianças na escola e sente-se despreparado para isto, como entender e enfrentar esse limite social?

A resposta para esse questionamento vem sendo apresentada na literatura com uma proposta de formação de professores da inicial à continuada, como um dos pilares fundamentais da educação inclusiva.

Entretanto, antes de discorrer sobre o que os autores da inclusão apresentam do tema formação de professores, cabe aqui um aparte sobre o que entendemos por formação profissional dos professores.

2.1 Formação de professores e saberes profissionais

A docência é uma profissão na qual há um longo período de socialização prévia dos futuros profissionais, que desenvolvem crenças, valores e padrões mentais sobre o ensino, a partir da sua vivência enquanto estudantes, desde a mais tenra idade (GARCIA, 2010).

Tardif e Raymond (2000) reforçam essa ideia, afirmando que os saberes docentes não são inatos e sim adquiridos e construídos na socialização e interação com os outros. Assim, o tempo é essencial na sua construção, pois se constituem dos saberes previamente adquiridos na história pessoal do professor antes mesmo da sua vida profissional e daqueles edificadas na sua trajetória como docente, sendo a prática uma importante fonte de conhecimento e aprendizagem.

Coadunando com essa ideia, Araújo e Moura (2008) apresentam a formação profissional, sob a luz da Psicologia Sócio-histórica, como um processo de aprendizagem contínuo, que não é inaugurado com a graduação nem encerrado com a aposentadoria, porque envolve o desenvolvimento pessoal do professor, que contribui, mas com certeza, extrapola o seu contexto de desempenho profissional.

Dessa forma, considerando que a construção da identidade do professor ocorre desde a infância e perpassa por todo o seu trajeto de estudante e compreendendo como valorosas todas as etapas dessa formação enquanto mundo socializado no qual o indivíduo está imerso (TARDIF; RAYMOND, 2000), faremos algumas considerações acerca do que vem sendo discutido na literatura sobre a formação inicial dos professores, visando contextualizar as suas interfaces com a formação continuada e o subsequente processo de desenvolvimento profissional.

A formação inicial dos professores, situada legalmente hoje na educação superior por meio dos cursos de pedagogia e nas diversas licenciaturas, nem

sempre ocorreu dessa forma. No Brasil só temos essa definição a partir da LDBEN de 1996, que previu um prazo de dez anos para ajuste (GATTI, 2010).

Desde então políticas públicas vem sendo adotadas para a formação profissional em nível superior, entretanto, ainda temos nas escolas professores com formação em nível médio – advindos dos cursos do tipo Normal ou Magistério e, em regiões mais afastadas e economicamente menos favorecidas, muitos são os que fizeram apenas o ensino fundamental. Nessa realidade, podemos perceber que o termo formação inicial pode se referir a diversos pontos de partida, mesmo passados dezesseis anos da LDBEN.

A respeito da formação inicial no ensino superior, Freitas (2002) pontua que esta tem se configurado no Brasil como um processo aligeirado de certificação, deixando muito a desejar na qualificação desses docentes para o exercício profissional. Gatti (2010) aponta outra questão importante quanto à formação inicial, ao levantar que esta tem ocorrido historicamente de forma fragmentada e pautada em um modelo que privilegia os aspectos específicos das disciplinas em detrimento daqueles relacionados ao exercício da docência. Além disso, ao analisar os currículos e as ementas das disciplinas de setenta e um cursos de Pedagogia brasileiros, Gatti exemplifica essa fragmentação afirmando que a educação infantil e a educação especial são temas quase inexplorados na formação inicial dos pedagogos e quando isso é feito, traduz-se em abordagens genéricas e descritivas, privilegiando os aspectos teóricos, sociológicos e filosóficos sem integrá-los às possíveis práticas e suas lógicas. Dessa forma, destaca que apesar desses conteúdos serem importantes para despertar a consciência do professor, pouco contribuem para a formulação de suas atividades de ensino (GATTI, 2010).

Diante desse panorama, trazemos à tona que a atual exigência do conhecimento formal e acadêmico dos professores, um movimento denominado por Sarti (2012) de “universitarização” do magistério, teoricamente se opõe ao já valorizado saber da prática docente adquirido com a experiência do professor por meio de suas atividades em sala de aula. Esta constatação leva-nos a adentrar na discussão a respeito da dicotomia entre a teoria e a prática que vem ocorrendo na formação para o magistério e extrapola essa fase inicial por permear todas as suas etapas.

Considerando que teoria e prática são componentes indissociáveis da práxis profissional, reconhecemos ambas como objeto e consequência imprescindíveis ao desenvolvimento dos saberes de uma profissão.

Sem a pretensão de esgotarmos ou aprofundarmos essa questão, apresentaremos alguns aspectos acerca dos saberes envolvidos na profissionalização da docência, a partir da definição de saber descrita por Tardif (2000, p. 10) como algo “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” .

Em seus estudos acerca da epistemologia da prática profissional, Tardif (2000) caracterizou os saberes dos professores como temporais; variados e heterogêneos; personalizados e situados, como veremos a seguir:

✓ Temporais, ou adquiridos com o tempo, pela vivência prévia do professor como estudante, como já havíamos citado anteriormente; por ter nos seus primeiros anos a decisiva estruturação da prática profissional e por se desenvolver ao longo de uma carreira, em um processo constituído de fases e mudanças que envolvem a socialização e o desenvolvimento da identidade profissional.

✓ Variados e heterogêneos porque advém de fontes diversas, desde as pessoais até as curriculares e disciplinares, passando pela sua própria experiência e porque são ecléticos e sincréticos, por permitir a integração de diferentes modelos, teorias e concepções para atingir diversos objetivos simultâneos que, por sua vez, exigem distintos conhecimentos, competências e aptidões.

✓ Personalizados e situados, por não se limitarem aos processos cognitivos, mas por serem incorporados, subjetivados e apropriados pela mediação da sua história de vida, suas emoções, sua personalidade e cultura, dentro de um contexto próprio de situações reais a quais devem atender (TARDIF, 2000).

Além dessa organização epistemológica proposta por Tardif, Sarti (2012) também cita o triângulo do conhecimento, um clássico modelo proposto por Nóvoa em 1999, que prevê três tipos de saberes vinculados à profissão docente: o saber da experiência, produzido pelos professores; o saber da pedagogia, produzido pelos especialistas da educação e os saberes das disciplinas, produzidos por especialistas de diferentes campos do conhecimento.

Ao considerar a interlocução entre esses três saberes, Nóvoa (1999) ainda assinala que a profissionalização dos professores depende da superação de uma formação puramente instrumental para a valorização também do tão almejado conhecimento científico que legitime os professores como produtores desses saberes.

Retomando a discussão acerca da importância do professor como agente ativo nessa construção, Nóvoa (2011) argumenta que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão e reformula uma questão a respeito do que definiria um bom professor nos dias de hoje. Para isto, mais uma vez o autor recorre a características relacionadas aos saberes docentes, destacando: o conhecimento, que deve nortear as práticas pedagógicas para promover a aprendizagem dos alunos; a cultura profissional, construída a partir da interação com a profissão e das trocas com professores mais experientes; o tato pedagógico que, a partir do cruzamento das características pessoais e profissionais, permite que o professor conduza os alunos ao conhecimento; o trabalho em equipe, que comporta o envolvimento colaborativo de toda a equipe escolar para o desenvolvimento de projetos educativos da escola e, por fim, o compromisso social, que parte dos princípios e valores da inclusão, para modificar a realidade e permitir que os alunos ultrapassem as fronteiras impostas pela sociedade (NÓVOA, 2011).

Nóvoa ainda ressalta a ampliação do papel do professor diante das exigências do mundo atual, ao refletir que “[...] a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente” (2011, p.50).

Ao considerar essa incursão acerca dos saberes profissionais e do papel que hoje o professor assume na escola, podemos perceber que a profissão docente é complexa e entremeada pela conjunção de inúmeros tipos de conhecimentos.

Partindo da ideia que a profissão docente tem como objeto a educação de outras pessoas, em especial crianças e adolescentes, não poderíamos pensar de maneira diferente. Não obstante termos na escola um *locus* privilegiado para a obtenção de conhecimento e cultura, a figura do professor, mesmo passando por uma crise de desvalorização social, se constitui como um importante mediador nesse processo. Sem dúvida, sua experiência profissional e de vida, suas

características de personalidade e sua forma particular de lidar com as situações compõem boa parte da bagagem levada pelos alunos dos bancos escolares.

Dessa forma, se não estivéssemos situados diante do panorama histórico que gerou essa dicotomia entre teoria e prática e não considerássemos os interesses políticos e econômicos que colocam o professor diante do dilema entre o “consumo de produtos formativos e a expertise da prática” (SARTI, 2012, p.325), estranharíamos tamanha discussão.

No entanto, autores como Nóvoa (1999; 2011), Freitas (2002), Gatti (2008; 2010), Davis et al. (2011) e Sarti (2012), tem procurado esclarecer o lugar dessas discussões nas políticas públicas mundiais e brasileiras e identificar possibilidades de interlocução entre o mundo científico e o infundável cenário das práticas. Retomemos o diálogo com esses autores para identificar como a formação continuada tem sido tratada na realidade brasileira.

A formação continuada de professores é um tema que já vem sendo debatido pela comunidade científica e despertado o interesse público há algum tempo no Brasil. Gatti (2008) detecta que as várias iniciativas públicas para esse tipo de formação advêm de diferentes setores, além do de educação, como os da saúde e cultura, por exemplo, sendo difícil quantificar a quantidade de investimento na área. A autora situa que esse interesse pela formação, associado aos discursos da atualização e necessidade de renovação, constituiu-se historicamente pelas condições da sociedade contemporânea, que impõe desafios ao sistema educacional pelo aumento cada vez maior de alunos nas escolas, pelas novas diretrizes para o ensino e para o currículo e pelas dificuldades do dia a dia anunciadas pelos professores e gestores e confirmadas pelos pesquisadores (GATTI, 2008).

Davis *et al* (2011) complementam que o interesse pela formação continuada no Brasil inicia nos anos de 1990, diante do desequilíbrio entre a oferta de vagas e a qualidade do ensino decorrente da universalização do acesso à escola, o que gerou uma preocupação com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento profissional, levando à necessidade de discutir como vem sendo construída a formação continuada de professores para efetivar a melhoria da educação no país.

Nessa perspectiva, a formação continuada pode ser pensada a partir de diferentes concepções, que nos reportam às compreensões de mundo, sociedade, conhecimento, ensino e aprendizagem, se constituindo assim como um campo de discussão tão plural e polissêmico quanto aquele dos saberes profissionais docentes.

Focalizando a atenção para a distância entre o conhecimento científico e o mundo real na década de 1990, Moysés e Collares (1996) descrevem uma concepção comum à escola e à universidade à época, do conhecimento e do professor prontos, acabados e anistóricos. Diante dessa concepção, o professor “completo” tende a olhar o mundo como alguém que tudo sabe e, portanto, concebe o seu processo de ensino a partir do que a criança não sabe ou não tem, considerando-a apenas em suas carências, sem reconhecer a importância dos seus conhecimentos prévios.

É também nessa lógica, segundo as autoras, que são então ofertados os famosos cursos de “reciclagem”, organizados com a intenção de transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos, que não se articulam com os conhecimentos prévios e a prática pedagógica do professor. Dessa forma, não há “[...] a apropriação de novas teorias, não se transforma a prática do professor. Apenas se transmite o verniz de novas teorias, ou melhor, o verniz do discurso de novas teorias, que adere à mesma velha prática” (MOYSÉS; COLLARES, 1996, p. 144).

No mesmo período, Candau (1996), que identifica essa proposta de formação continuada como “clássica”, acrescenta que ela prioriza a presença do professor nos espaços tradicionalmente considerados como *locus* de produção de conhecimento – a universidade e outros espaços com ela articulados – não julgando a escola como possível lugar de avanço científico e profissional. Dessa forma, questiona se a formação do modelo “clássico”, ao desconsiderar que o conhecimento é composto por um contínuo processo de construção, desconstrução e reconstrução e que isso ocorre também na prática pedagógica cotidiana, reflexiva e crítica, não reforça a dicotomia entre teoria e prática e entre os que produzem o conhecimento – a universidade – e os agentes responsáveis por socializá-lo – os professores (CANDAU, 1996).

Com esses questionamentos, Candau aponta o que, àquela época, eram consideradas “novas tendências” para a formação continuada de professores,

enfocando três questões que elege como essenciais e inovadores nessas tendências: a escola como novo lócus privilegiado para a formação; a valorização do saber docente como referência fundamental em todo o processo de formação e o entendimento de que há de se considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional para uma adequada proposição de formação continuada (CANDAU, 1996).

No início do século XXI, Nunes (2001) confirma as tendências apontadas por Candau, afirmando que a concepção por trás das novas propostas de formação de professores expressas nas pesquisas sobre o tema, não tem mais como objetivo a “capacitação” baseada na transmissão de conhecimentos para atuação eficaz na sala de aula. As propostas priorizam a “[...] abordagem de analisar a prática que esse professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência” (NUNES, 2001, p. 38).

Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 18) afirma que o desafio posto é o de “[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência”.

No Brasil, no entanto, o desafio da formação continuada, de acordo com Gatti (2008) e Davis et al. (2011), tem em parte sido o de compensar a má formação inicial dos profissionais, que não tem dado condições dos professores promoverem a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos na escola. Tem sido recorrente a proposição de formações baseadas no “modelo do déficit”, que reporta ao suprimento de lacunas deixadas por uma formação inicial limitada e precária, destoando de outras perspectivas teóricas, que compreendem a educação como um campo dinâmico, sujeito a modificações constantes, o que exige do professor a ampliação e a atualização perenes do seu conhecimento e habilidades pedagógicas (DAVIS et al., 2011).

Essa constatação leva Gatti (2008) - e nós também - a questionar, se não seria mais produtivo investir prioritariamente na qualidade da formação inicial e deixar para a formação continuada os aperfeiçoamentos ou as especializações. Entretanto, a autora assinala que mesmo com essa característica e apesar dos seus problemas, as iniciativas de formação têm apresentado resultados interessantes,

sendo especialmente bem avaliados nas regiões com carências educacionais mais contundentes. Essa boa avaliação se refere desde a oportunidade de diálogo dos professores com seus pares, como do contato com especialistas, diante de uma oferta gratuita, sem a qual a maior parte dos docentes não teria acesso a esses programas (GATTI, 2008).

Em uma pesquisa recente com secretarias de educação de diferentes estados e municípios brasileiros, Davis et al. (2011) detectaram que a perspectiva de suprimento das falhas da formação inicial tem sido vencidas, sendo a formação continuada entendida, em boa parte das secretarias estudadas, como fonte de renovação dos conhecimentos para dar suporte ao cumprimento de novas demandas socioeducacionais, promovendo o desenvolvimento profissional e a gestão escolar. As autoras, mesmo considerando que ainda existem muitas falhas e equívocos, assinalam o aprimoramento das práticas de formação continuada que vêm sendo pensadas, de forma a extrapolar os momentos isolados e individuais, valorizando o professor e garantindo tempo para que aconteçam na sua carga horária de trabalho.

Sarti (2012) corrobora com essa tendência, ao afirmar que atualmente os saberes científicos e os das práticas docentes têm sido explorados de forma dialógica nas práticas de formação em serviço, que têm a possibilidade de articular o aumento no nível de formação com a prática docente.

Nesse sentido, Araújo e Moura (2008) trazem uma questão importante em se tratando de formação, que é o papel do formador como um mediador e do professor como sujeito ativo dentro de todo o processo, onde ambos permanecem em constante interação na atividade de aprender. E é justamente nos aspectos de interação e aprendizagem constantes, em que a interação se constitui como mediação para a aprendizagem, sem a separação entre teoria e prática e formação inicial e continuada, é que vem surgindo na literatura a definição desses mecanismos de formação como um artifício de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2011).

Desenvolvimento, porque, como tal, é um processo, que acontece de forma interligada com várias outras áreas da vida. É dinâmico e não cessa, mesmo quando o professor deixa de participar de atividades programadas por outros para sua “capacitação”, uma vez que a sua própria prática também se delinea como um

campo do saber, permitindo aprendizagens e transformações que a retroalimentam se vivenciada de forma reflexiva.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor se apresenta atrelado a uma mudança nas concepções de lugar, foco, metas, objetivos e metodologias envolvidas ao longo do tempo. Garcia (2009) enumera sete características do desenvolvimento docente nas perspectivas atuais:

(1) Baseado no construtivismo, que considera o professor um sujeito ativo e imbuído de resolver situações concretas de ensino e avaliação de forma reflexiva; (2) Conduzido em longo prazo, no decorrer da vida profissional, relacionado aos conhecimentos prévios dos professores; (3) Localizado em contextos concretos, a partir de atividades realizadas pelos professores em seu dia a dia; (4) Articulado com o processo de reforma da cultura escolar; (5) Focado na construção de novas teorias e práticas pedagógicas, por considerar o professor um prático-reflexivo, que aprende com suas próprias experiências; (6) Realizado de forma colaborativa e (7) Definido a partir das necessidades dos professores e da escola.

Completando essas questões, André (2011) destaca que, corroborando com essas características, as metodologias que priorizam a participação dos professores, como a pesquisa-ação e as diversas modalidades de pesquisa colaborativa, tem sido as mais frequentes. Isto nos mostra que o professor vem sendo valorizado como um sujeito ativo de sua própria formação e não apenas o receptáculo passivo onde são despejadas informações descontextualizadas e fragmentadas pouco utilizadas posteriormente na sua prática profissional.

Mesmo nesse processo de “empoderamento” dos professores, Gatti (2008) indica que a orientação das políticas de formação continuada é no sentido de preparar alunos e professores para a nova economia mundial, tendo como pano de fundo a construção de competências para o alcance da competitividade social e econômica, ou seja, para a formação do homem produtivo, faltando ações que pautem suas perspectivas em valores éticos e que considerem o homem como um ser relacional.

Nesse panorama, podemos compreender porque temas como a inclusão de pessoas com deficiência na escola, apesar de serem abordados constantemente

nas políticas públicas com prescrições para a formação de professores, se constituam um campo de conflito e tensão com o modelo social e econômico geral.

Ainda assim, especificamente com relação à preparação para a inclusão, a formação profissional de professores vem sendo abordada pelos autores e pesquisadores da área com ações e pesquisas, sob diferentes abordagens e concepções teóricas, como veremos a seguir.

2.2 Formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão

O tema da inclusão é contemplado na discussão acerca da formação de professores, ainda que no cenário da formação inicial seja insuficiente e nas diversas tentativas para promover uma formação continuada tenha um caráter de compensação das lacunas da graduação e atualização dos conhecimentos teóricos e práticos com vistas a possibilitar a educação com sucesso das pessoas com deficiência na escola regular.

Entretanto, uma questão de fundo que afeta a educação em geral, e que constitui elemento essencial à inclusão de pessoas com deficiência, é a ausência, na formação inicial, da valorização das diferenças e da prática pedagógica reflexiva como princípios. Acrescendo a essa lacuna, não tem havido mudança na formação de professores no sentido de atuar efetivamente em colaboração com outros docentes e/ou profissionais da educação e de outros setores. Em suma, o professor aprende a buscar um aluno ideal, uma turma homogênea e a reproduzir modelos sem criticá-los (FREITAS, 2008; MARTINS, 2008).

Contextualizando essas questões, Martins (2008) destaca que os conteúdos curriculares sobre o tema inclusão nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, em sua maior parte, ainda são ofertados em disciplinas com carga horária reduzida e em caráter eletivo, o que certamente não é suficiente para formar professores capazes de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos na escola.

Quanto a isso, Freitas (2008) aponta que a formação do professor para a educação especial envolve conhecimentos teórico-metodológicos acerca das

características dos alunos com deficiência, mas não pode se restringir a isso. O professor deve ser habilitado para dominar conteúdos metodológicos, tendo em vista a possibilidade de diversificar as suas ofertas educativas para promover a aprendizagem de todos os alunos.

Assim, a autora sugere que a formação inicial deve englobar a proposta da inclusão transversalmente nos seus conteúdos e disciplinas, para permitir a realização de práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos, aliando qualidade com equidade. Nesse sentido, afirma que:

Para a obtenção do ideário da educação inclusiva, há que se atentar para a formação docente inspirada em princípios da educação para a diversidade, voltando o olhar ao outro e ao respeito às suas diferenças em sala de aula, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais obtenham bons desempenhos escolares e prazer no ato de aprender (FREITAS, 2008, p. 113).

Nesse panorama, diante de uma formação precária, consideramos compreensível que o professor se sinta despreparado e tenha receio de receber um aluno com deficiência em sua sala. Acreditamos que esse comportamento em muito se deve também à recente abertura do acesso às pessoas com deficiência nas classes comuns da escola. Em alguns casos, mesmo quando esses alunos já estavam lá, não se acreditava que precisavam e poderiam aprender e se desenvolver, ou mesmo eram considerados alunos apenas dos professores especializados, ficando o professor da sala de aula descomprometido com o seu ensino.

Baseando-nos nessa ideia, ainda hoje encontramos docentes que relatam não ter nenhuma experiência com alunos com deficiência, o que não significa que nunca tenham sido professores de crianças com necessidades educacionais especiais, ainda que não fossem classificadas dentre as que têm deficiência.

Na realidade, o que acontece é que, ao desconsiderar a diversidade dos alunos em seus diferentes pontos de partida, contextos sociais e familiares, habilidades e dificuldades, o professor continua trabalhando no paradigma do aluno ideal e da turma homogênea, onde quem não se encaixa nos moldes não obtém sucesso e é considerado o principal responsável pelo seu próprio fracasso. Dessa forma, muitos são os excluídos, mesmo que não tenham nenhuma deficiência.

No sentido de superar esse quadro, a formação de professores, seja inicial ou continuada, precisa ter o compromisso de desmistificar o aluno ideal e a homogeneidade, priorizando a concepção do plural e da diversidade como valores que devem ser aproveitados para enriquecer e variar o ensino e possibilitar, assim, a participação e a aprendizagem de todos; ou seja, a inclusão.

É com esse enfoque que Pires (2008) apresenta o conceito da construção da identidade inclusiva como um dos fatores primordiais para a formação dos professores, sustentando a tese de que a ética da inclusão deve envolver todos os implicados nos processos formativos.

Destarte, defende que os processos de formação necessitam abarcar essa dimensão sujeito-sujeito visando conduzir os professores a reconhecer a importância da ação inclusiva, a partir da mudança de concepções e valores e da constituição de uma identidade docente inclusiva (PIRES, 2008).

Falamos de uma proposta de formação que se propõe a desenvolver o que Costa (2011, p. 40) chamou de “consciência crítica a respeito das relações humanas” e assim permitir o aumento da sensibilidade e da empatia com as pessoas, com deficiência ou não, e conseqüentemente, ajudar o professor a tornar-se resistente ao preconceito.

Dentro dessa mesma perspectiva, Gatti (2003) chama a atenção à importância de reconhecer o professor como um ser psicossocial, imerso em uma vida grupal e entrelaçado com os seus valores culturais. Assim, a autora considera que a modificação do comportamento e a transformação das práticas dos professores não ocorrem apenas a partir de informações e do acesso aos fundamentos da educação. É também necessário identificar o sistema de valores e referências sociais do grupo ao qual esse professor pertence, alcançando os seus conhecimentos socioafetivos e culturais.

De tal modo, conclui seu pensamento com a seguinte afirmação:

[...] para que mudanças em concepções e práticas educacionais ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações, tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que estes profissionais trabalham e vivem (GATTI, 2003, p. 203).

Mendes (2008) confirma essa ideia apontando que, no decorrer de suas pesquisas sobre a inclusão, constatou que a oferta de cursos pontuais de formação não tem impacto suficiente para gerar ou manter atitudes favoráveis à inclusão.

Temos um exemplo disso no nosso município. Em uma pesquisa acerca da opinião dos professores da Educação infantil e do Ensino Fundamental a respeito de uma formação com o tema da inclusão ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió, Barros (2010) identificou que, apesar de serem desenvolvidos trabalhos sobre este tema desde 1999, ainda temos professores que desconhecem o verdadeiro significado da inclusão.

De acordo com a autora, esse trabalho de formação foi iniciado com o intuito de sensibilizar e convencer os professores sobre a importância da inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula da escola regular. Em seguida, foram ofertadas diversas formações, dentre elas três etapas do 'Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade' e três versões do Projeto 'Educar na Diversidade', dentre outras, mas que não atenderam a todos os professores da rede. A oferta desses 'pacotes de formação' por vezes foi destinada apenas a gestores, outras para professores especialistas, algumas apenas para professores que já atendiam a alunos com deficiência e poucas para o professorado como um todo, o que dificultou a propagação das ideias da inclusão para o coletivo de professores da rede municipal de Maceió (BARROS, 2010).

Coadunando com a ideia da formação a partir das necessidades e da realidade em que o professor está inserido, Martins (2008) e Freitas (2008, p. 103) defendem a proposta da formação em serviço como sendo uma possibilidade de "[...] teorização a partir da reflexão docente e do saber-fazer, e por que não, do aprender a fazer". Nessa perspectiva, o professor pode questionar as suas práticas e repensar as estratégias e recursos a serem articulados para responder às diversas necessidades de seus alunos (FREITAS, 2008).

Dentro dessa perspectiva, Tereza Mantoan, uma das principais autoras nacionais sobre a inclusão e que coordena um trabalho de formação de professores em serviço para a educação inclusiva desde 1991, reflete que:

Ensinar, na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais, no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus

níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (2006, p.48).

Diante do exposto, podemos apreender que ser professor nos dias atuais envolve o desempenho de papéis com responsabilidades e cobranças que vão muito além do papel tradicional outrora representado na sociedade e bem distante do ensinado na academia em sua formação inicial.

Quanto a isso, Costa (2007), em sua dissertação de mestrado, propôs-se a estudar os sentimentos que os professores têm diante da proposta de inclusão, levantando a discussão a respeito da subjetividade de cada um em lidar com a deficiência e do sentimento de impotência que muitos deles relatam diante das questões relacionadas às suas condições de trabalho, dentre elas as barreiras para efetivar a inclusão. A autora ainda aponta o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, com as características de desmotivação e descrença por essa classe profissional, que precisa urgentemente ser apoiada para ter condições de lidar com as demandas atuais da educação.

Com base nessas questões, Sarti (2012) afirma que muito tem se produzido sobre, para e pelos professores, colocando-os como espectadores de seu próprio processo de desenvolvimento. Dessa forma, indica ser imperativo que o professor volte a uma posição mais central desse jogo para ter mais condições de negociar e decidir sobre suas prioridades e necessidades, aumentando o seu poder de agir e transformar as suas práticas.

Nesse sentido, a escola deve considerar a prática docente extrapolando as atividades de sala de aula, devendo propiciar momentos de interação, troca e socialização entre os professores no cotidiano da escola, para estimular a reflexão deles próprios sobre as situações de dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem e permitir a construção de saberes sobre a formação de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência (ARAÚJO, 2009).

Mendes (2008) aponta que o trabalho colaborativo pode ser utilizado nessa perspectiva, como estratégia tanto para melhorar as condições de ensino-aprendizagem dos alunos, como para fortalecer o desenvolvimento pessoal e

profissional dos professores, que, dessa forma, retornam ao centro da cena. Portanto, é com esse olhar da formação em serviço e da possibilidade de partilha entre professor e formador/pesquisador, que a pesquisa colaborativa se coloca como uma das possibilidades para efetivar a inclusão e responder às complexas demandas impostas pelo sistema de educação contemporâneo.

Os arranjos da prática colaborativa, segundo Mendes (2008), no entanto, podem assumir diversas associações de conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades dos professores e pesquisadores. Entretanto, se inúmeras são as possibilidades e formas de trabalhar de forma colaborativa na escola, como essas experiências tão singulares são relatadas e se respaldam na produção científica brasileira?

É com o objetivo de problematizar essa questão que apresentaremos a seguir o levantamento do estado da arte sobre a utilização da pesquisa colaborativa como estratégia para a inclusão educacional, uma vez que apresentaremos, no relato da nossa pesquisa, uma experiência de formação em serviço a partir de uma proposta de consultoria colaborativa.

2.2.1 A Pesquisa Colaborativa como processo de formação para a Inclusão

Na perspectiva de emprendermos uma pesquisa do tipo colaborativa e inserida em uma proposta de formação para favorecer o processo de inclusão escolar, sentimos a necessidade de identificar o que já havia sido produzido nessa área no Brasil.

Para isso consultamos o banco de dados eletrônico de teses e dissertações da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) compreendendo os anos de 2000 a 2010, com as seguintes estratégias de busca: consultoria colaborativa e educação; assessoria colaborativa e educação; pesquisa colaborativa e educação; pesquisa-ação crítico-colaborativa e educação.

O resultado da busca inicial foi de 11, 8, 80 e 51 resumos para cada estratégia, respectivamente, que após minuciosa seleção, reduziram-se a dezessete trabalhos – dentre eles, seis teses e onze dissertações.

As publicações excluídas foram aquelas que não tratavam diretamente do uso da pesquisa colaborativa como estratégia para a inclusão educacional.

Em seguida, procedemos com a categorização dos objetivos, referenciais teóricos adotados, amostras, tipos de deficiências, metodologias, procedimentos e instrumentos utilizados, resultados e conclusões apontadas nos resumos selecionados.

Os trabalhos foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação de cinco universidades brasileiras, quatro delas das regiões Sul e Sudeste e apenas uma do Nordeste, a Universidade Federal do Ceará (ROCHA, 2009). A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) caracterizou-se como a principal produtora desta temática, contribuindo com oito produções, todas do Programa de Educação, sendo uma do doutorado (ALVES, 2009) e as demais do mestrado (ALMEIDA, 2004; MELLO, 2005; OLIVEIRA, 2007; VIEIRA 2008; FRANÇA, 2009; LORETO, 2009; SOUZA, 2009). Logo em seguida, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), contribuiu com seis publicações do Programa de Pós-graduação em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial: duas do mestrado (SILVA, 2006; REIS, 2009) e quatro do doutorado (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; ALPINO, 2008; PEREIRA, 2009).

Com relação aos Programas de Pós-graduação em que foram produzidas as pesquisas, além dos dois já citados e de outros da área de Educação das Universidades Federal de Santa Maria e do Ceará, houve produção de uma dissertação do Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CONTARATO, 2003).

No que diz respeito à autoria, percebemos a predominância de pesquisadoras do sexo feminino (15), no entanto, nenhum autor dedicou-se ao estudo dessa temática com a metodologia colaborativa no mestrado e doutorado.

As orientadoras Sônia Lopes Victor e Denise Meyreles de Jesus, da Universidade Federal do Espírito Santo, e Enicéia Gonçalves Mendes, da Universidade Federal de São Carlos, destacam-se por contribuir com quatro orientações de mestrado; duas de mestrado e uma de doutorado e uma de mestrado e três de doutorado respectivamente, constituindo-se como referências para trabalhos de outros Programas.

Quanto à linha histórica das publicações, a dissertação “Um outro olhar na sala de aula: uma pesquisa colaborativa como meio de transformação de comportamentos fossilizados de uma professora de surdos”, do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro inaugurou o uso da metodologia na área, no ano de 2003 (CONTARATO, 2003). No ano seguinte, no Programa de Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial da UFSCar – foram defendidas as primeiras teses com essa metodologia, intituladas “Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa” (ZANATA, 2004) e “Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental” (CAPELLINI, 2004).

A produção manteve-se nos anos seguintes, com crescimento gradativo até 2009, quando houve um pico com sete publicações: uma do mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (ROCHA, 2009); uma do mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (CAMARÃO, 2009); duas do mestrado da UFES (LORETO, 2009; SOUZA, 2009), além da primeira do seu doutorado em Educação (ALVES, 2009) e duas da UFSCar: uma do mestrado (REIS, 2009) e outra do doutorado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial (PEREIRA, 2009).

Ao observarmos os dados a respeito da distribuição da produção científica sobre o uso de metodologias colaborativas como estratégias para a inclusão escolar, percebemos uma preocupação recente com o tema, essencialmente nos programas em Educação, ainda restrita quase exclusivamente às regiões Sul e Sudeste do Brasil. Nesse contexto, as Universidades Federal do Espírito Santo e Federal de São Carlos se destacam pelo desenvolvimento de pesquisas sistemáticas, tornando-se polos de referência sobre esse tema.

No tocante aos objetivos, a maior parte das pesquisas selecionadas teve o intuito de verificar os resultados das práticas de colaboração, seja em forma de consultoria, de ensino colaborativo ou da implementação de programas de formação (CONTARATO, 2003; ALMEIDA, 2004; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; ALPINO, 2008; REIS, 2009; PEREIRA, 2009), com um número significativo de propostas do uso dos processos colaborativos como formação continuada da equipe escolar para lidar com a inclusão (VIEIRA, 2008; LORETO, 2009; SOUZA, 2009) e para investigar

a mediação do professor no processo de inclusão (MELLO, 2005; OLIVEIRA, 2007; FRANÇA, 2008), seguidas de propostas para o desenvolvimento de estratégias de gestão para favorecer a inclusão (ROCHA, 2009; ALVES, 2009), para a investigação de processos de avaliação da aprendizagem (CAMARÃO, 2009) e para a identificação de componentes para a parceria na escola entre profissionais e familiares (SILVA, 2006).

Para o desenvolvimento dos seus objetivos, os pesquisadores apoiaram-se em diversos procedimentos e instrumentos para a triangulação das informações, confirmando a sua opção pela abordagem qualitativa e especificamente pela metodologia colaborativa (IBIAPINA, 2008; FLICK, 2009).

Os pesquisadores lançaram mão de outros métodos de coleta e análise, como o Grupo Focal (SILVA, 2006), a análise de conteúdo (FRANÇA, 2008; LORETO, 2009) e o estudo experimental (REIS, 2009). Dentro desse enfoque, no rol dos instrumentos/procedimentos de coleta utilizados nas pesquisas analisadas pode-se observar uma grande aproximação com os sujeitos e objetos de estudo. Destacam-se o diário de campo, a filmagem, as entrevistas, as observações sistemáticas e participantes, além das reuniões com professores, gestores e familiares, dos grupos de estudo e discussão, das intervenções na sala de aula, dos questionários de opinião e dos diversos protocolos para avaliação objetiva das mudanças de comportamento nas crianças atendidas pelos professores sujeitos das pesquisas.

Para Ibiapina (2008, p. 97), as reuniões são de extrema importância no processo colaborativo, porque uma sessão de reflexão “[...] promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente”. Dessa forma, a utilização das reuniões e grupos de estudo e discussão pelos pesquisadores corroboram a importância desses momentos de partilha e enriquecimento mútuo dentro do processo de modificação de paradigmas e comportamentos para a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

No entanto, apesar da convergência dos autores analisados quanto ao uso de múltiplos instrumentos e procedimentos, várias são as denominações utilizadas para o processo colaborativo nas escolas: consultoria colaborativa, ensino colaborativo, pesquisa colaborativa e pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Quanto a essa diversidade de nomenclaturas, Ibiapina (2008) explica que o nascedouro da pesquisa colaborativa foi a pesquisa ação emancipatória, que permite o uso da discussão teórica dentro da prática docente, promovendo reflexão e conseqüente ação por parte dos professores, que deixam de ser o objeto da pesquisa, para se tornar sujeito de um processo de transformação.

No que diz respeito à pesquisa-ação crítico-colaborativa, Pimenta (2006, p.55) explica a sua vocação para uma formação que mobiliza saberes sobre a prática reflexiva e a teoria especializada, não se constituindo apenas pelo aperfeiçoamento profissional, “[...] mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas”.

Com esse olhar, foi observado que os programas optam pela nomenclatura que melhor se adequa aos seus objetivos e base epistemológica. Dessa forma, as produções da UFES são todas denominadas de pesquisa-ação crítico-colaborativa (ALMEIDA, 2004; MELLO, 2005; OLIVEIRA, 2007; VIEIRA 2008; FRANÇA, 2009; LORETO, 2009; SOUZA, 2009; ALVES, 2009) constituindo-se como pesquisas de base mais ampliada no sentido da formação de diversos atores para lidar com a inclusão.

Já os trabalhos da UFSCar, transitam entre a Consultoria Colaborativa (ALPINO, 2008; REIS, 2008; PEREIRA, 2009), descrevendo um olhar mais especializado de profissionais de outras áreas, como fisioterapeuta, psicólogo e terapeuta ocupacional, que trabalham em parceria com os professores, desenvolvendo uma abordagem voltada para minimizar dificuldades específicas dos alunos com paralisia cerebral, surdez e baixa visão; e o Ensino Colaborativo (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004), onde é desenvolvida uma parceria entre os professores da rede regular e especial para planejar, refletir e reestruturar as práticas docentes com os alunos, nesses casos, com deficiência intelectual e surdez.

Com relação aos sujeitos de pesquisa, a maior parte dos trabalhos abordou o processo colaborativo com professores (CONTARATO, 2003; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; ALPINO, 2008; VIEIRA, 2008; CAMARÃO, 2009; PEREIRA, 2009; REIS, 2009). Também foram sujeitos de pesquisa estudantes de pedagogia (MELLO, 2005; OLIVIERA, 2007), profissionais da equipe multiprofissional escolar

(ALMEIDA, 2004; SOUZA, 2009), gestores escolares (ALVES, 2009; ROCHA, 2009) e familiares de alunos com deficiência (SILVA, 2006). Um resumo não esclarecia quais os sujeitos estudados (LORETO, 2009).

É interessante destacar o interesse por estudar os professores, assinalando que os autores que os elegeram como sujeitos da pesquisa enfocam a sua formação inicial e continuada a partir de uma metodologia ativa, colocando-os como peças centrais do processo de transformação da cultura escolar para a efetiva inclusão.

Essa abordagem de pesquisa vem sendo defendida pelos estudiosos da Inclusão, como Cortelazzo (2006), Fumes (2006) e Pacheco (2007), por compreenderem que a formação deve ser estruturada na interface de colaboração entre a equipe intersetorial, unida a um único objetivo de que os professores possam explorar, investigar e refletir sobre o processo do desenvolvimento da aprendizagem e as melhores formas ou meios de executar adaptações pedagógicas e curriculares visando uma eficaz aprendizagem de todos.

No que se refere aos participantes da pesquisa, os pesquisadores trabalharam entre um e dez sujeitos, exceto Silva (2006), que em sua dissertação intitulada “Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais” teve como objetivo identificar e descrever os comportamentos emitidos por profissionais que trabalham na escola e familiares de crianças com deficiência que, na perspectiva dos dois lados, são propiciadores e mantenedores de uma parceria colaborativa efetiva e bem sucedida; não se caracterizando como uma pesquisa colaborativa, mas como uma pesquisa sobre esse tipo de ação, o grupo participante totalizou 31 sujeitos, sendo 13 familiares e 18 profissionais. Três resumos não esclarecem o número de participantes, referindo apenas que os estudos foram desenvolvidos em escolas e/ou secretaria municipal de educação (ALVES, 2009; LORETO, 2009; ROCHA, 2009).

Nos oito resumos que mencionam o referencial teórico, chama atenção a escolha da teoria sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores em cinco deles (CONTARATO, 2003; OLIVEIRA, 2007; FRANÇA, 2008; VIEIRA, 2008; SOUZA, 2009), o que se relaciona diretamente aos objetivos de grande parte das pesquisas em analisar o processo de mediação da aprendizagem – objeto de estudo desses autores.

Araújo e Moura (2008, p. 79), ao discutirem as contribuições da teoria histórico-cultural nas pesquisas de formação docente, afirmam que ao elaborar um programa de formação profissional – inicial ou contínua – as ações devem ser pensadas e praticadas de forma interativa e colaborativa, tendo o formador, o papel de mediador da “permanente atividade de aprender”.

Esses mesmos autores, (p. 91) trazem a seguinte reflexão sobre o uso da proposta dialógica como processo de formação para professores, justificando o uso desse aporte teórico para os pesquisadores da colaboração:

A realização de uma pesquisa sobre formação de professores, na perspectiva histórico-cultural, implica perceber o objeto em movimento. Isso significa considerar a hipótese de que, ao fazer a atividade, o sujeito se revela e que a qualidade dessas ações depende de sua finalidade, no contexto das interdependências. Para tanto, faz-se necessário que a análise da aprendizagem se realize no contexto das inter-relações entre situações e sujeitos, em corroboração à ideia de Vygotsky (1998, p.85-86) de que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”.

Os resultados encontrados nas pesquisas apontam para algumas questões recorrentes, como: a maior segurança e preparo dos professores para atender os alunos com deficiência (CONTARATO, 2003; ALPINO, 2008; REIS, 2009); a possibilidade das estratégias de colaboração para a formação mútua do pesquisador e do professor (ALMEIDA, 2004; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; MELLO, 2005; VIEIRA, 2008; LORETO, 2009; PEREIRA, 2009); o benefício do uso das estratégias para todos os alunos e participantes do processo (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; ROCHA, 2009), além de sinalizar para a necessidade do envolvimento de todos para o sucesso da proposta de colaboração e inclusão (ALMEIDA, 2004; VIEIRA, 2008; LORETO, 2009).

Monteiro (2008) identifica na pesquisa-ação uma estratégia privilegiada de formação docente, apontando que a prática cotidiana e a formação contínua se complementam e que a pesquisa deve permear todo esse processo de desenvolvimento profissional.

Com relação à necessidade de envolvimento de todos os atores para o sucesso da proposta de colaboração, Ibiapina (2008, p. 20), afirma que:

[...] a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com o potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa.

As conclusões de nove pesquisas apontam para um resultado positivo da proposta de colaboração como estratégia para favorecer o desenvolvimento da inclusão escolar (ZANATA, 2004; MELLO, 2005; OLIVIEIRA, 2007; ALPINO, 2008; FRANÇA, 2008; VIEIRA, 2008; ALVES, 2009; SOUZA, 2009; REIS, 2009). Em outros seis resumos, os autores concluem que, apesar de terem encontrado resultados de relação positiva quanto ao uso da metodologia colaborativa, essa ação não foi suficiente para consolidar mudanças no paradigma da inclusão, apontando a necessidade de realização de novas pesquisas com essas mesmas características (CONTARATO, 2003; ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; CAMARÃO, 2009; LORETO, 2009; ROCHA, 2009).

Fazendo uma observação minuciosa sobre os objetivos, metodologias, participantes, resultados e conclusões das pesquisas estudadas, percebemos que o tema vem sendo tratado de forma exploratória, com enfoque em pequenos grupos e diversas combinações de instrumentos e procedimentos, principalmente para analisar os resultados da estratégia de colaboração para favorecer a inclusão escolar/educacional de pessoas com deficiência.

Além disso, o interesse de uma parte desses pesquisadores em desenvolver trabalhos junto a grupos de gestores da escola e dos Municípios, mostra um olhar aguçado para a necessidade do engajamento e formação de todos os atores para que a inclusão aconteça de uma forma sistemática e com sucesso nas escolas regulares.

A análise dessa produção teve como limitação a leitura apenas dos resumos, que não foram apresentados uniformemente, o que dificultou a extração dos dados e, em alguns casos, não forneceu informações suficientes de todas as categorias estudadas. Ainda assim, após a análise dos resultados, podemos ponderar que a produção sobre o tema ainda é escassa, no entanto, vem despontando no cenário da pesquisa em inclusão como uma alternativa viável de formar-pesquisar com os profissionais da educação, que colocam em prática no seu cotidiano aquilo que nas academias discute-se teoricamente.

No entanto, o que podemos observar após analisar os resultados dessas discussões e estudos é que, apesar da formação de professores ser um dos pilares para a implementação da inclusão na escola, discuti-la como a única ou principal ação a ser desenvolvida, é uma forma simplória de analisar a situação e de sobrecarregar ainda mais uma categoria profissional que historicamente vem sendo desvalorizada e recebendo poucos investimentos diante da sua importância na construção do futuro da sociedade.

Nesse ponto de vista, concordamos com Souza (2006) de que o discurso da incompetência do professor, muitas vezes, é adotado como uma falácia política para encobrir a ausência de investimentos reais na educação. Ao invés de transformar o professor no único bode expiatório do fracasso escolar, deveria se centrar fogo em “[...] definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as **condições gerais de trabalho** nas escolas” (SOUZA, 2006, p.485) [grifos nossos].

Nesse contexto, assim como André (2011), consideramos que a pesquisa tem um papel importante na desconstrução do senso comum e da crença de que o professor é o único ou principal responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos na escola. Nenhum aspecto da educação pode ser de total responsabilidade de apenas um de seus autores e a pesquisa contextualizada no ambiente escolar e baseada na colaboração tem também o compromisso em modificar determinada situação no envolvimento de várias pessoas em prol da resposta a uma investigação específica.

Assim como a educação em geral, a inclusão é uma responsabilidade de todos os que fazem a escola, desde o poder público, até a comunidade circunvizinha, passando pelos alunos e suas famílias, professores, funcionários, gestores locais e academia. Se pensarmos a inclusão como um movimento de mudança social, não podemos prescindir da participação de todos no desenvolvimento do respeito e da solidariedade. Além disso, é também determinante a compreensão de que a diferença e a diversidade não são empecilhos e sim características de um novo paradigma de sociedade e convivência, em que as pessoas não se enquadram em um ideal, mas podem e devem ser e se desenvolver como realmente são, com seus limites, dificuldades e também com suas possibilidades e qualidades.

3 A TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO INSTRUMENTO PARA A INCLUSÃO

Neste terceiro capítulo apresentaremos o referencial teórico e metodológico da Tecnologia Assistiva (TA), uma vez que esta foi a base do processo de Consultoria Colaborativa utilizado nesta pesquisa.

A Tecnologia Assistiva vem sendo apresentada na literatura como um conceito novo, que abrange a oferta de recursos e serviços destinados a facilitar e/ou substituir a função de pessoas com deficiência, com o objetivo de lhes proporcionar maior independência, autonomia e qualidade de vida, ampliando as suas possibilidades de inclusão social (MANZINI; SANTOS, 2002; BERSH; SCHIRMER, 2005; BERSH, 2006; RODRIGUES, 2008; PELOSI; NUNES, 2009; ROCHA; DELIBERATO, 2012).

No Brasil, outros termos são utilizados como sinônimos de Tecnologia Assistiva, como “Tecnologia de Apoio”, “Tecnologia Adaptativa” e “Ajudas Técnicas”. Na legislação brasileira, Tecnologia Assistiva e Ajudas Técnicas são sinônimos utilizados para designar os recursos que tem como objetivo favorecer a função das pessoas com limitações funcionais (BERSCH, 2006; PELOSI; 2008; ROCHA; DELIBERATO, 2012). No entanto, Pelosi (2008) chama a atenção de que o conceito de Tecnologia Assistiva é mais amplo, por envolver além dos recursos, os serviços para a indicação, confecção, treinamento e acompanhamento desses.

Para o Comitê de Ajudas Técnicas, instituído a partir do Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) como parte do Programa Nacional de Acessibilidade da Secretaria Especial dos Direitos Humanos e responsável pela estruturação dessa área como um campo de conhecimento e competências, a Tecnologia Assistiva é definida como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, p. 03).

A partir dessa definição, concebemos como recursos de TA, “[...] todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou

sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência” (RODRIGUES, 2008, p. 40).

É comum encontrarmos recursos de TA em várias situações do nosso cotidiano, desde as mais simples que por vezes passam despercebidas, como os óculos e a bengala, até as mais complexas, como os sofisticados mecanismos de automação e controle ambiental. Essas diferenças nos fazem recorrer a uma das possíveis classificações dos recursos de TA: os de baixa e alta tecnologia. Segundo Galvão Filho (2009, p.156), essa classificação considera “[...] a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais esses recursos são construídos e disponibilizados”.

Os recursos de TA são utilizados para favorecer a comunicação; a mobilidade; a acessibilidade; o acesso à informação e aos equipamentos escolares e de lazer; a brincadeira; a independência nas atividades da vida diária, escolares e laborais; a adequação postural e o transporte adaptado (BERSH; SCHIRMER, 2005; BERSH, 2006; RODRIGUES, 2008; PELOSI; NUNES, 2009).

Já os serviços, de acordo com Rodrigues (2008) e Pelosi (2008), são aqueles que se prestam a avaliar, indicar, treinar e acompanhar o uso dos recursos de TA. Esses serviços têm caráter interdisciplinar e envolvem profissionais da área da saúde, como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos; da educação; da bioengenharia; da arquitetura; da computação e do design, além daqueles que possam contribuir com suas habilidades e criatividade, como marceneiros, serralheiros e costureiras.

No contexto da educação, essas ações interdisciplinares em torno da TA, vem sendo discutidas como forma de auxílio para o acesso ao currículo e às diversas atividades escolares, no sentido de promover o uso dos materiais e a assimilação de conteúdos, proporcionar a aprendizagem e a interação, além de possibilitar a avaliação desses processos.

A partir de 2002, com a publicação do Programa Nacional de Apoio ao Aluno com Deficiência Física, o Brasil inicia uma estratégia para divulgação e orientação quanto ao uso desses recursos na perspectiva da educação inclusiva. A elaboração do Portal de Ajudas Técnicas, que produziu três fascículos com o tema da Tecnologia Assistiva (Adaptações dos Recursos Pedagógicos; Comunicação

Alternativa e Ampliada e Acessibilidade ao Computador), definem que a TA serve ao objetivo de “[...] otimizar a eficiência cooperativa entre educando e professor no processo ensino-aprendizagem” (SANTOS; MANZINI, 2002, p. 03).

Para Bersch (2006, p. 281) fazer uso da TA na escola:

[...] é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precise. É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades.

Com essa mesma perspectiva, Santos e Manzini (2002) apontam que essa possibilidade considera as pessoas com deficiência como capazes de tomar as suas próprias decisões e não serem apenas executoras do que outros decidem fazer para lhes “assistir”. Assim, devem tornar-se atores do processo de criação e construção dos recursos de TA para vencer as barreiras que dificultam a sua inclusão em todos os espaços e atividades da escola (BERSCH, 2006).

Nesse sentido, o professor e os demais profissionais envolvidos com a produção dos recursos de TA auxiliam o aluno com deficiência a encontrar instrumentos mediadores para a sua comunicação oral e escrita, mobilidade e aprendizagem, ajudando-o a construir ativamente o seu próprio percurso pedagógico (GALVÃO FILHO, 2009).

No universo das possibilidades de uso dos recursos de TA como mediadores da participação e aprendizagem do aluno com deficiência na escola, estão: a acessibilidade ambiental; os materiais para a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)²³; os facilitadores da mobilidade; a adequação postural e a adaptação de mobiliário; o uso do computador como possibilidade de fala, leitura e escrita; os dispositivos de acessibilidade ao computador; as modificações nas regras e materiais de jogos e brinquedos; assim como todo tipo de adaptações para os instrumentos escolares, como os engrossadores e substituidores de preensão para lápis e pincéis; os suportes para livros e régua; o material pedagógico ampliado ou em relevo; o aumento da pauta; as tesouras com alças; os separadores de páginas; a fixação dos materiais na mesa, dentre outros (SANTOS; MANZINI, 2002; ALVES

²³ Os termos Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) e Comunicação Alternativa e/ou Suplementar (CAS) também são utilizados como sinônimos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), mas como esta última vem sendo mais amplamente utilizada nos textos e documentos oficiais do MEC, a adotaremos como padrão, exceto nas transcrições textuais dos autores que utilizam um dos outros termos.

et al., 2006; BERSH, 2006; MANZINI; DELIBERATO, 2006; BERSCH; MACHADO, 2007; PELOSI, 2008; PELOSI; NUNES, 2009; GALVÃO FILHO, 2009; GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Diante de tanta variedade de materiais, que requerem habilidades diversas para sua criação, confecção e treino, mais uma vez se destaca a necessidade do trabalho interdisciplinar. Entretanto, por definição do próprio MEC, a sala de recursos multifuncionais ou as instituições especializadas são os locais onde esses recursos devem ser ofertados (ALVES *et al.*, 2006; BRASIL, 2011d).

Assim, o professor do AEE fica sendo o principal responsável por essas ações e deve, junto ao diretor da escola, providenciar parcerias com os outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, etc. (BERSCH; MACHADO, 2007).

O MEC ainda prevê como estratégia de institucionalização do AEE, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola preveja a construção de uma rede de profissionais para apoiar o desenvolvimento dos recursos e serviços de TA, com a finalidade de maximizar as suas ações (BRASIL, 2011d).

Com a definição da Sala de Recursos Multifuncionais como o lugar da TA na escola, o MEC vem disponibilizando alguns desses recursos dentre os materiais que compõe esse espaço, sendo também possível perceber que tem havido constantes atualizações e ampliação progressiva dos itens oferecidos. Em 2009/2010, houve a inclusão de um software para a confecção de material para CAA e em 2011/2012 foram disponibilizados diversos materiais para as pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2011d).

Diante da possibilidade de acesso a esses materiais pela escola com a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, consideramos por bem descrever as possíveis etapas de desenvolvimento desses, visando apresentar a complexidade da oferta dos serviços de TA, como pode ser visto no Quadro 02: processo que vai desde a avaliação da pessoa com deficiência e seu contexto, até o acompanhamento final e a manutenção do recurso.

Quadro 02 – Etapas do processo de construção de Ajudas Técnicas

Etapas	Ações
1. Entender a situação que envolve o estudante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escutar os seus desejos; ✓ Identificar as características físicas/psicomotoras; ✓ Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar; ✓ Reconhecer o contexto social.
2. Gerar ideias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversar com usuários (estudante/família/colegas); ✓ Buscar soluções existentes (família/catálogo); ✓ Pesquisar materiais que podem ser utilizados; ✓ Pesquisar alternativas para confecção do objeto.
3. Escolher a alternativa viável	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno); ✓ Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos.
4. Representar a ideia (por meio de desenhos, modelos, ilustrações)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir materiais; ✓ Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc.
5. Construir o objeto para experimentação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Experimentar na situação real de uso.
6. Avaliar o uso do objeto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado; ✓ Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador.
7. Acompanhar o uso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto.

Fonte: Manzini e Santos (2002, p. 06-07)

Considerando essas etapas, Bersch (2006) aponta para o processo de construção desses recursos: o desenvolvimento e fortalecimento da própria equipe de TA. Essa perspectiva, que deve acompanhar todo o processo, envolve as trocas ocorridas entre os seus membros e a valorização de diversos atores, incluindo o aluno e sua família; perpassa por todas as etapas do processo e é fundamental para um bom resultado na utilização da TA.

Pelosi (2008) complementa, afirmando que não basta que os recursos de TA estejam disponíveis na ou para a escola; o essencial é que haja uma equipe capaz de avaliá-los, orientá-los e implementá-los junto aos alunos.

Visando esclarecer sobre a especificidade de alguns desses recursos utilizados no processo de Consultoria desse estudo, abordaremos a seguir, as principais áreas da TA utilizadas na inclusão escolar de pessoas com deficiência física, a saber: a CAA, os dispositivos para mobilidade e as adaptações pedagógicas.

3.1 Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA

As pessoas com deficiência física, em especial aquelas com Paralisia Cerebral, frequentemente apresentam problemas de comunicação, uma vez que a alteração do tônus muscular afeta também os seus órgãos fonoarticulatórios, provocando a ausência ou a alteração da fala. Essas dificuldades muitas vezes levam as pessoas a acreditarem que essas crianças nada têm a dizer, a conhecer ou a aprender (SCHIRMER; BERSCH, 2007; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Esse pensamento se deve, em parte, à impossibilidade de acesso ao pensamento verbal dessas crianças pela dificuldade da expressão por meio da fala; o principal canal de comunicação utilizado na nossa cultura. Mesmo admitindo que a fala não seja a única modalidade de comunicação, pois engloba a linguagem oral, gestual e escrita, além das expressões faciais, é inegável, quando está ausente ou é ininteligível, as oportunidades de interação são reduzidas nos diversos contextos em que a pessoa circule (PAULA; ENUMO, 2007).

Na escola, comumente é difícil avaliar aquilo que os alunos com dificuldade de comunicação já aprenderam ou estão aprendendo, pela sua impossibilidade em expressar seus conhecimentos, necessidades e sentimentos. Isto leva a prejuízos no seu desenvolvimento acadêmico e/ou social, decorrentes dos problemas no planejamento de ações pedagógicas para a sua educação (PAULA; ENUMO, 2007; PELOSI, 2008; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Von Tetzchner *et al.* (2005) afirmam que para os alunos com dificuldades de comunicação, os entraves para a participação e aprendizagem na escola são ampliados, uma vez que estes têm menos interações sociais do que os que apresentam melhores habilidades comunicativas. Outra questão importante é que, ao não conseguir expressar suas habilidades, dúvidas e necessidades, muitas

vezes, esses alunos não são convidados a participar dos desafios educacionais propostos ao restante da turma (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Nesse contexto, algumas pesquisas e experiências apontam para a importância da utilização de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que vem sendo relatada na literatura como uma forma eficaz na facilitação da comunicação e interação social dessas crianças na escola. (ALENCAR, 1999; VON TETZCHNER et al., 2005; CORTELAZZO, 2006; MANZINI; DELIBERATO, 2006; OLIVEIRA, 2006; PELOSI, 2008; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa é uma área da tecnologia assistiva que serve para, temporária ou definitivamente, compensar a incapacidade ou minimizar a dificuldade de compreensão e/ou expressão da comunicação oral, escrita e/ou gestual de uma pessoa (BERSCH; SCHIRMER, 2005; PAULA; ENUMO, 2007; FLORIAN, 2008).

A CAA pode ser concebida sem a utilização de recursos externos (Sistemas simbólicos não apoiados), como os gestos, as expressões corporais e faciais e as vocalizações, ou seja, a pessoa fazendo uso apenas do seu próprio corpo para se comunicar. A outra forma de utilização da CAA é com a ajuda de recursos externos (Sistemas simbólicos apoiados), que vão desde os de baixa tecnologia, como os objetos concretos, suas miniaturas e a representação bidimensional por meio de fotografias e símbolos gráficos, até os de alta tecnologia, como os sistemas eletrônicos e computadorizados com sintetizadores de voz (FLORIAN, 2008; PELOSI, 2008).

Qualquer que seja a sua forma de utilização, de acordo com Manzini e Deliberato (2006), a CAA tem o duplo objetivo de promover e suplementar a fala, ao tempo em que garante uma forma alternativa de comunicação à pessoa que ainda não alcançou sucesso nesse componente de desempenho.

Para isso, é importante considerar a associação de todos os recursos comunicativos possíveis à pessoa; o uso de recursos externos deve requerer a complementação da expressão por meio de gestos, olhares e expressões, no sentido de ampliar a possibilidade de assertividade na interação com o seu interlocutor (MANZINI; DELIBERATO, 2006).

Com a perspectiva de construção de novos canais de comunicação pela valorização de todas as formas expressivas disponíveis, é possível que os professores compreendam de que forma os alunos estão processando e construindo o seu conhecimento (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Nessa perspectiva, Paula e Enumo (2007) realizaram uma pesquisa envolvendo técnicas assistidas de avaliação com crianças com dificuldades na comunicação oral. Observaram com isso que diante da oportunidade de se expressar, as crianças demonstram outras habilidades não identificadas na avaliação psicométrica tradicional e abalizam essa proposta como uma estratégia alternativa na avaliação escolar dessas crianças.

Nesse sentido, Von Teztchner et al. (2005), defendem que a linguagem é um elemento importante para que a criança domine gradativamente o seu ambiente, o que coaduna com a perspectiva teórica da Psicologia Sócio-histórica, a qual defende que o desenvolvimento linguístico ocorre a partir das interações biológicas e sociais, mediante a inserção cultural da criança em um mundo de interações com os adultos e outros pares significativos (VIGOTSKI, 1996).

Dessa forma, os autores desta corrente teórica consideram que os desenvolvimentos linguístico e cognitivo da criança são mediados pela internalização das suas atividades culturais e que “à medida que as crianças penetram na comunidade linguística, passam a compartilhar de um meio de comunicação e de conhecimentos culturais relativos a uma ampla abrangência de atividades envolvendo as pessoas da comunidade” (VON TEZTCHNER *et al.*, 2005, p.155).

Considerando as interações e a mediação como instrumentos de aprendizagem, concordamos com Von Teztchner *et al.* (2005, p.155), quando dizem que o uso da CAA extrapola a aprendizagem de uma nova forma de comunicação ao implicar “[...] um novo caminho alternativo de constituição cultural do sujeito, porque a comunicação faz parte de todas as funções sociais e culturais cotidianas”.

Nesses moldes, ao pensar a utilização da CAA como forma de viabilizar a interação dos alunos com dificuldades de comunicação na escola, é importante destacar a importância da mediação do professor nesse processo. De acordo com Fumes (2006, p. 03):

Neste processo [de promoção da inclusão de alunos com deficiência], o professor tem um papel fundamental (ainda que não esteja sozinho), desde o primeiro momento, visto que as suas atitudes irão determinar a qualidade da interação nas situações de ensino, definir as perspectivas de aprendizado do aluno com deficiência, como também poderá influenciar o modo que os demais alunos irão interagir com aquele colega.

Von Teztchner et al. (2005) ainda acrescentam que essa assistência do professor deve ser no sentido de promover a comunicação entre os alunos que fazem uso de CAA e seus pares falantes, no intuito de criar um ambiente partilhado de linguagem, em que possam ocorrer, gradativamente, interações grupais e diálogos entre os alunos, sem a intervenção do adulto.

Juntando-se aos autores supracitados, Rocha e Deliberato (2012) retomam que, dentro dessa perspectiva, o uso da CAA extrapola as questões comunicativas, podendo ser utilizadas como facilitadora no processo de aprendizagem significativa, auxiliando a aquisição da leitura e da escrita. Para isto, a CAA pode ser ofertada ao aluno com dificuldades de comunicação de diversas maneiras. Os recursos de CAA podem envolver diferentes tipos de materiais e tecnologias; com fotografias, figuras, símbolos, desenhos, letras, palavras e frases, sendo possível a sua confecção até com materiais comuns ao ambiente escolar como papéis e revistas.

Esses recursos podem ser organizados em diferentes formatos: cartões, pastas, pranchas, chaveiros, painéis, calendários, agendas, coletes, dentre outros. A escolha do tipo, do tamanho, da quantidade de mensagens, da distribuição espacial das imagens e da sua forma e locais de utilização, dependerão das habilidades motoras, sensoriais, linguísticas, cognitivas e sociais do aluno, assim como das suas necessidades e demandas escolares.

É imprescindível que no processo de seleção e construção do recurso de comunicação, o aluno e sua família sejam ouvidos, para que as imagens ali colocadas não se transformem em um amontoado de figuras sem significado para ambos (SARTORETTO; BERSCH, 2010). É importante destacar que o recurso só é funcional quando é possível estabelecer uma interação dialógica entre os interlocutores, com o compartilhamento do significado de cada imagem por ambos.

Desse modo, como no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o significado das imagens é construído socialmente, mas nesse caso, o aluno precisa primeiro identificar as significações que faz de cada figura, atribuindo-lhe um

significado próprio e único, que posteriormente será socializado com os seus pares de comunicação.

Se, por exemplo, o aluno escolher a imagem de uma cruz para identificar a casa da sua avó, porque ela costuma rezar constantemente, essa mesma cruz será aplicada sempre que ele quiser se referir à casa da avó e não será atribuída a outro local ou objeto. Ao mesmo tempo, os parceiros de comunicação precisarão ser informados sobre esse significado, para não atribuir-lhe outros, como igreja ou cemitério. Uma forma de garantir que os interlocutores identifiquem o significado de cada imagem para o aluno é colocando a palavra correspondente no recurso; em se tratando de pessoas que não sabem ler, é importante que um parceiro mais competente ajude nessa socialização inicial.

Nessa construção de recursos de CAA, é comum o uso de Símbolos Pictográficos²⁴. Vários programas disponibilizam bibliotecas com uma enorme variedade de combinações desses símbolos para a construção individualizada das mensagens de cada aluno. Esses programas organizam as imagens por categorias de ideias, ações, objetos, sentimentos e pessoas, permitindo que o indivíduo escolha aquelas que fazem sentido para ele.

No Brasil, o sistema de símbolos mais utilizado é o *Picture Communication Symbols* (PCS), proveniente de um programa *Boardmaker*, que permite ajustes de dimensões, cores, contrastes, além de oferecer a possibilidade de combinação de vários símbolos e a sua renomeação. Esse é o software disponibilizado pelo MEC para as salas de recursos multifuncionais a partir de 2009/2010.

Dessa forma, o MEC também designa o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o responsável pela implementação desse serviço para os alunos com deficiência na escola, chamando mais uma vez a atenção para a articulação necessária com outros profissionais da escola e de outros setores. É também enfatizada a necessidade de trabalhar em estreita relação com o professor da sala comum e com as famílias para que o trabalho com a CAA surta resultados positivos (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

²⁴ Símbolos pictográficos são desenhos que parecem com aquilo que desejam representar (SCHIRMER; BERSCH, 2007).

Nesse sentido, os recursos de CAA na escola também devem ser voltados para a facilitação das atividades, tarefas e avaliação na sala comum, com vistas à participação dos alunos com dificuldades de comunicação em todas as propostas, juntos com seus colegas. Assim, o mais importante da CAA, segundo Manzini e Deliberato (2006), é que as possibilidades de interação entre o aluno, professor e os seus pares são ampliadas, favorecendo assim o processo de inclusão.

3.2 Dispositivos para a mobilidade

A mobilidade é considerada fundamental para o desenvolvimento global e a funcionalidade nas atividades de autocuidado, trabalho, lazer e pode ser dividida em funcional e comunitária. A mobilidade funcional envolve a possibilidade de nos transferirmos de uma postura a outra, de nos locomovermos no espaço e transportarmos objetos. Já a Mobilidade Comunitária é a possibilidade de nos movermos na comunidade e utilizarmos transportes públicos ou privados (WRIGHT-OTT; EGILSON, 2001). Dessa forma, é uma parte importante da nossa vida cotidiana, por permitir o acesso, a participação, a exploração e a interação nos diversos ambientes em que vivemos.

Ao compreendermos a mobilidade como uma função humana que permite a interface entre o nosso corpo e o espaço físico em que vivemos, podemos inferir que pessoas com limitações motoras e, portanto, com diminuição ou prejuízo da sua mobilidade, perdem diversas oportunidades de conhecer e aprender por meio destas interações desencadeadas por essa função. Considerando o desenvolvimento infantil como um processo integral, entendemos que a restrição em uma de suas áreas, neste caso a motora, pode comprometer as demais, como a sensorial, a cognitiva ou a afetiva e gerar problemas secundários de percepção, autoestima e motivação.

No caso de pessoas com Paralisia Cerebral (PC), que primordialmente apresentam alterações neuromotoras que afetam os padrões de postura e de movimento voluntário, tornando-os desordenados, estereotipados e limitados, na maior parte dos casos a mobilidade encontra-se ausente ou reduzida, restringindo

as suas possibilidades de exploração e interação com o ambiente (FINNIE, 2000; GAUZZI; FONSECA, 2004).

Devido a essas limitações, é comum que as pessoas com PC vivenciem o mundo por meio das ações de outros, tornando-se, muitas vezes, expectadores de suas próprias vidas, por não terem a oportunidade de tentar fazer as suas atividades diárias, lúdicas e escolares de formas diferentes das usuais. Na escola, a mobilidade reduzida acarreta privação ao acesso e à participação dos alunos nas diversas atividades sociais e pedagógicas, o que interfere no seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Para minimizar essas privações, tanto na escola como nos demais ambientes de convivência das pessoas com PC, é necessário mais uma vez recorrer à Tecnologia Assistiva.

Os Auxílios à Mobilidade compõem uma das áreas da TA que se destina a oportunizar as transferências e o deslocamento das pessoas quando a deficiência traz limitações ao alcance, conforto, segurança e resistência nessas funções (REIS, 2004; BERSCH, 2007).

Os dispositivos que auxiliam a mobilidade podem variar de acordo com a necessidade de apoio que a pessoa apresenta; a sua idade, tamanho e peso; as suas habilidades e limitações, além dos locais onde serão utilizados. Vão desde um corrimão ou uma barra de apoio, que permitem subir um batente ou permanecer sozinho no banheiro, até os sistemas mais elaborados de automação de cadeira de rodas motorizadas, passando pelas bengalas, muletas, andadores, pranchas com rodas, carrinhos e cadeiras de rodas convencionais, que ampliam a possibilidade de autonomia e independência na locomoção (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

A escolha de um dispositivo para auxiliar a mobilidade depende de fatores, como o propósito do uso do dispositivo, os ambientes internos e externos nos quais será utilizado, o esforço que demandará o seu uso, além das necessidades de posicionamento e postura (WRIGHT-OTT; EGILSON, 2001).

Para as pessoas com PC, além dessas questões, Finnie (2000) chama a atenção de que os dispositivos devem aumentar a possibilidade de exploração

ambiental de forma segura e desafiar a sua aptidão em melhorar a independência, sem que isso ocasione o aumento do tônus e de padrões posturais inapropriados e potencialmente prejudiciais ao seu desenvolvimento global. Mello, Capanema e Luzo (2004) acrescentam que é essencial à funcionalidade do dispositivo que o usuário tenha a oportunidade de aprender a utilizá-lo.

A escolha apropriada e o domínio do dispositivo pelo usuário podem, de acordo com Wright-Ott e Egilson (2001), aumentar as oportunidades de iniciativa e desenvolvimento das crianças com disfunções físicas, oportunizando sua participação ativa nas experiências das atividades diárias.

Um estudo desenvolvido no estado de Alagoas corrobora essa afirmativa. Ao pesquisar o impacto da qualidade de vida de crianças com PC após a aquisição de dispositivos para a mobilidade, Generino (2006) identificou que um terço delas teve acesso à escola devido ao dispositivo. Das que já estudavam, 74% teve sua participação estendida nas atividades escolares, com 13% tendo também ampliado a sua independência para atividades como ir ao banheiro, pegar o seu lanche, circular pela escola e brincar com as demais crianças na hora do recreio.

Esses resultados ajudam-nos a perceber o quanto pode ser importante para a inclusão escolar de crianças com PC, a possibilidade de movimentar-se de forma mais independente ou ativa. No entanto, essa participação está diretamente associada às condições de acessibilidade arquitetônica e urbanística que a escola oferece em seus diferentes espaços.

A acessibilidade é definida na Norma Brasileira (NBR) 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004, p.02), como “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”. De acordo com essa Norma, um espaço acessível é aquele que contemple esses aspectos e possa ser utilizado na sua totalidade por todas as pessoas, inclusive as com mobilidade reduzida.

A NBR 9050 determina parâmetros antropométricos e de comunicação para a concepção e viabilização de espaços passíveis de utilização por todos, a partir de definições das dimensões mínimas de áreas de circulação, transferência, aproximação e alcance manual; dos padrões de sinalização e uso de símbolos e

mensagens; regras para o ajuste dos acessos e áreas de circulação como portas e rampas; adequação dos sanitários e vestiários, assim como dos equipamentos urbanos e mobiliários. Todas essas definições são pautadas no desenho universal, visando atender o maior número de pessoas, com suas diversas combinações de características antropométricas e sensoriais (ABNT, 2004).

O Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, que estabelece as normas gerais e a NBR 9050-2004 que define os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida são os instrumentos para normatizar o direito universal de ir e vir previsto na nossa Constituição de 1988. Esse Decreto determina que: os espaços públicos – inclusive os educacionais - devam ser construídos, reformados e ampliados a partir das suas definições e parâmetros e os já existentes adequados em trinta meses de modo a garantir a acessibilidade²⁵ (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011, ratifica como diretriz nacional a garantia de espaços educacionais acessíveis às pessoas com deficiência, inclusive com transporte adequado às suas necessidades²⁶ (BRASIL, 2011c).

Nessa perspectiva de promover e garantir a acessibilidade, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), mantém o Programa Escola Acessível, com a disponibilização de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a reforma e adequação arquitetônica dos espaços físicos e para a aquisição de dispositivos de mobilidade e de mobiliários acessíveis²⁷. Além disso, o Programa Caminho da Escola disponibilizará entre 2012 e 2014, 2.609 veículos acessíveis a 1.530 municípios brasileiros. Maceió será

²⁵ Decreto nº 5.296/2004 - Art. 19. A construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público deve garantir, pelo menos, um dos acessos ao seu interior, com comunicação com todas as suas dependências e serviços, livre de barreiras e de obstáculos que impeçam ou dificultem a sua acessibilidade. § 1º No caso das edificações de uso público já existentes, terão elas prazo de trinta meses a contar da data de publicação deste Decreto para garantir acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

²⁶ Decreto 7.612/2011 - Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite: I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.

²⁷ Maiores detalhes no quadro 01 do Apêndice A, que traz o resumo dos programas da SECADI, ou no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817.

contemplado com 24 veículos dos 104 que serão disponibilizados para Alagoas (MEC, 2011).

Mesmo com a garantia legal e com os programas nacionais para a acessibilidade em todos os espaços públicos, fica claro, inclusive nas publicações do próprio MEC, que as escolas brasileiras ainda não estão adequadas arquitetonicamente para receber as pessoas com deficiência. Dessa forma, as barreiras arquitetônicas persistem nesses espaços, dificultando e muitas vezes impedindo o acesso e/ou a participação de alunos com mobilidade reduzida nas escolas (MACHADO, 2007; GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

As autoras chamam a atenção que esses ajustes espaciais são essenciais para que a inclusão de pessoas com deficiência na escola seja efetivada. Enfatizam também que, apesar de não haver um modelo único de adequação física, é possível idealizar e executar projetos arquitetônicos que viabilizem a presença e a participação de pessoas com deficiência na escola regular com base no conceito de desenho universal e mediante parceria entre os profissionais da escola, engenheiros e arquitetos (MACHADO, 2007; GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

Considerando que os ambientes acessíveis contemplam não apenas as pessoas com deficiência, mas proporcionam bem-estar e segurança a todas as pessoas por atender a diversas combinações de necessidades humanas, o conceito de acessibilidade se combina com o da inclusão: beneficia e permite a participação de todos os que usufruem dos ambientes escolares.

Mesmo considerando a acessibilidade física e o uso de equipamentos de auxílio à mobilidade como fatores importantes para o sucesso da inclusão, concordamos com Melo (2008) de que não é o suficiente para eliminar as barreiras pedagógicas que envolvem o processo educacional dos alunos com deficiência. O item a seguir explorará outra interface das muitas envolvidas na inclusão: as adaptações dos materiais e procedimentos pedagógicos.

3.3 Adaptações Pedagógicas

Além dos problemas de comunicação e mobilidade, as pessoas com deficiência física, em especial aquelas com PC, apresentam também dificuldades para utilizar os membros superiores em movimentos coordenados, refinados e harmoniosos. Isto interfere no uso de instrumentos para a realização de atividades simples, como manusear um talher na alimentação e segurar um lápis para escrever ou desenhar.

Essas dificuldades para desenvolver atividades que envolvem o uso dos membros superiores em suas funções de alcance, preensão e manipulação de objetos, segundo Finnie (2000), tem sido um dos principais entraves destacados pelos professores para a participação de crianças com PC nas tarefas escolares. De acordo com Rocha e Deliberato (2012), as habilidades para o desenvolvimento de estratégias alternativas de execução dessas tarefas para favorecer a aquisição da escrita e da leitura, um campo de investigação na área da educação inclusiva.

Diante da compreensão que as interações com o mundo e as experiências motoras são determinantes nos processos de aprendizagem das crianças e que as limitações impostas pelas sequelas da PC se constituem como barreiras para o aprendizado, outra questão que vem sendo levantada na literatura a respeito da participação das crianças com PC nas atividades escolares são aquelas relacionadas às suas reais ou aparentes dificuldades cognitivas.

Oliveira (2004) destaca que a dificuldade de coordenar os movimentos associada à limitação na competência comunicativa dessas crianças, muitas vezes geram dúvidas a respeito das suas habilidades cognitivas e conseqüentemente das suas possibilidades de participação nas atividades de ensino e aprendizagem propostas pela escola. Para a autora, de fato existem situações em que as limitações motoras dificultam o desenvolvimento de habilidades que dão base à aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, em muitas ocasiões, as expressões faciais e os movimentos descoordenados associados à dificuldade de linguagem, podem aparentar um atraso mental que não é real (OLIVEIRA, 2004).

Diante dessas constatações, consideramos mais uma vez a necessidade do uso de recursos de TA como estratégia para ampliar as possibilidades desses

alunos e habilitá-los funcionalmente para a realização de atividades acadêmicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem (ALVES, et al., 2006).

O uso de técnicas, estratégias e recursos adaptados para crianças com deficiência física na escola pode ocorrer em diversas situações, que vão desde a avaliação ou observação do desempenho até o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, passando por aquelas de participação e socialização. Todas elas, no entanto, unem os objetivos de oportunizar experiências ricas em motivação para a aprendizagem e de minimizar as dificuldades, provendo o suporte para aquisição de novas habilidades (OLIVEIRA, 2004).

Dessa forma, o uso de recursos adaptados, de acordo com Hazard, Galvão Filho e Rezende (2007, p.48):

[...] representa acesso ao enorme potencial de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com diferentes tipos de deficiência – o que muitas vezes não é tão transparente e tão facilmente perceptível nas interações corriqueiras do dia-a-dia na ausência destes recursos.

Assim, mesmo os mais simples recursos adaptados pela TA oferecem a possibilidade de unir manuseio e aprendizagem, em situações em que todos os alunos podem interagir e participar em um mesmo espaço de tempo e lugar, o que os tornam indispensáveis ao processo de inclusão escolar de crianças com deficiência física (OLIVEIRA, 2004; MANZINI, 2005; GALVÃO FILHO, 2011).

Para Bersch (2006, p.281), além dessas questões, o uso de recursos adaptados é imprescindível para que “[...] o aluno possa desafiar-se a experimentar e conhecer, permitindo assim, que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator”.

Diante dessa importante função das adaptações pedagógicas no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, vale ressaltar que essas envolvem a participação e a habilidade de diversos profissionais, por se caracterizarem como um processo que possibilita, além da confecção de dispositivos, a adaptação de produtos pertencentes ao próprio aluno e a prescrição de produtos disponíveis no comércio para o uso comum, como uma adaptação (HOHMANN; CASSAPIAN, 2011).

Assim, faz-se necessário esclarecer o que significa o termo Adaptação. De acordo com Teixeira, Ariga e Yassuko (2003), a adaptação é um ramo da Tecnologia Assistiva que se propõe a modificar a tarefa, o método e o meio ambiente para promover a função e a independência. Dessa forma, envolve mecanismos de ajuste, acomodação e adequação do usuário à nova situação. Esses mecanismos promovem respostas adaptativas do usuário diante do uso dos recursos, que dependem da sua satisfação, do sucesso no seu desempenho e de negociações positivas com o ambiente.

Considerando essa perspectiva para a prescrição/construção das adaptações, além dos fatores usuais a serem avaliados, como as habilidades sensoriais, motoras e cognitivas; as condições sociais, econômicas e culturais; a infraestrutura do meio ambiente; a participação da família e motivação do usuário, devemos ainda considerar a simplicidade; a segurança; o conforto; o custo; a estética e a facilidade para o uso, a remoção e a higiene dos recursos (TEIXEIRA; ARIGA; YASSUKO, 2003; CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Manzini (2005) acrescenta que o uso desses recursos na escola também deve estar direcionado às exigências sociais, pedagógicas, psicológicas e físicas impostas pelo meio escolar, sendo possível, assim, relacionar as necessidades e características do aluno com um possível desenho do recurso pedagógico.

Considerando que as adaptações dos recursos pedagógicos devem ser realizadas com vistas a atender a todos esses objetivos, dar suporte a diferentes atividades e considerar diversas características ambientais, sociais e pessoais, temos uma infinidade de combinações possíveis para a sua elaboração.

Dessa forma, inúmeras opções de adaptações são relatadas na literatura para promover a escrita, a leitura, a participação em atividades lúdicas, a compreensão de conceitos, a interação entre os alunos, a execução de tarefas escolares, o uso do computador e a avaliação de habilidades. Não há como descrever todas essas possibilidades e nem é nosso objetivo nesta dissertação, mas para os alunos com PC, as mais comumente citadas são:

- ✓ Modificações nas regras e nos materiais dos jogos para facilitar o manuseio e a visualização tanto na sala de aula como nas atividades de Educação Física;

- ✓ Modificações na forma de apresentar a atividade quanto à localização espacial dentro do campo visual do aluno e à explicação das etapas, de modo a garantir a sua compreensão;
- ✓ Emprego dos recursos da CAA para a transcrição de estórias, participação em jogos e desenvolvimento de tarefas escolares e avaliações;
- ✓ Utilização de engrossadores, substituidores e fixadores de preensão para lápis, pincéis, cola, talheres e outros instrumentos para escrita, pintura e alimentação;
- ✓ Aplicação de alças para favorecer o manuseio da tesoura e de barras para propiciar o uso da régua;
- ✓ Utilização de pulseiras de peso; barras para fixação das mãos e contentores de ombro para redução dos movimentos involuntários que interferem no desenvolvimento das atividades escolares;
- ✓ Fixação do papel com fita adesiva ou em suportes para visualização de texto;
- ✓ Ampliação da pauta, da altura e da largura do papel para facilitar a escrita nos limites;
- ✓ Substituição da folha de papel e do caderno por: quadros imantados ou com velcro; letras e numerais móveis em material emborrachado, papelão plastificado ou blocos de madeira; cadernos de madeira com elástico ou mesmo pelo computador e pela calculadora;
- ✓ Utilização de equipamentos adaptados para acesso ao computador, como apontadores de cabeça e de punho; acionadores para mouse; colmeias para teclado de mesa; máscara de teclado para reduzir o número de teclas;
- ✓ Aplicação de softwares e recursos de acessibilidade para acesso e interação com o computador, como teclados virtuais; simuladores de mouse com controle pelo movimento dos olhos; preditores de texto; teclas de filtragem para reduzir a repetição de letras ou ignorar teclas

pressionadas rapidamente; sinalizadores de som; aumento do contraste; transferência do controle do mouse para o teclado numérico.

Essas adaptações sintetizam sugestões de diversos autores nacionais (MANZINI; SANTOS, 2002; MANZINI, 2005; BERSCH, 2006; MANZINI; DELIBERATO, 2006; BERSCH; MACHADO, 2007; HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007; OLIVEIRA, 2007; PELOSI, 2007; SCHIRMER; BERSCH, 2007; MELO, 2008; PELOSI, 2008; GALVÃO FILHO, 2009; LOURENÇO; MENDES, 2010; MACHADO et al., 2010; GALVÃO FILHO; 2011)

Diante desse incontável número de possibilidades, recursos e estratégias para adaptar as atividades e os materiais pedagógicos, Galvão Filho e Miranda (2011) enfatizam o direito de acesso à TA pelo aluno com deficiência, para que esse possa exercer funções básicas na escola, muitas vezes impossíveis na ausência daqueles, como comunicar-se, interagir, expressar sentimentos, pensamentos e aprendizagem. Dessa forma, seria plausível a disponibilização desses materiais/recursos pelo poder público, como forma de garantir a efetiva inclusão das crianças com deficiência na escola.

Com essa perspectiva, Mello (2006) aponta que os dispositivos de TA e, portanto, os recursos pedagógicos adaptados devem ser disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que tem, ainda hoje, uma relação restrita e insuficiente para atender às necessidades dos alunos, familiares e professores.

Como consequência disto e das precárias condições sociais e econômicas de muitas das famílias atendidas pela rede pública de educação, os profissionais da saúde e da educação brasileiros lançam mão de soluções alternativas e de baixo custo para prescrever e confeccionar a maior parte dos dispositivos pedagógicos adaptados. Assim, as adaptações têm sido produzidas de forma criativa, por diversos profissionais, no intuito de promover a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência (HOHMANN; CASSAPIAN, 2011).

Apesar de ainda termos poucas evidências científicas a respeito do uso de recursos de baixo custo na escola, fica evidente no relato de vários pesquisadores que esses são os recursos adotados com sucesso em suas intervenções, especialmente em processos de colaboração entre professores e profissionais da

área da Saúde, como fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais (MELO, 2008; PELOSI, 2008; SILVA, 2011; MONTEIRO; DOUNIS no prelo).

No entanto, não podemos ignorar a possibilidade do uso de outros recursos, em especial os tecnológicos, ou de alta TA, nesse processo de adaptação. Nesse sentido, Galvão Filho (2011, p. 75) afirma que o acesso das pessoas com deficiência aos recursos tecnológicos, inclusive ao computador e a internet, não deve ser visto como algo secundário ou opcional, por se tratar de “[...] uma necessidade e de um direito fundamental, que possibilita o exercício pleno da cidadania e o acesso a outros direitos básicos, como aprender, comunicar-se, trabalhar, divertir-se, etc.”. Defende a proposta de que “[...] como já existem políticas públicas de concessão de próteses, por exemplo, é importante que essas políticas sejam estendidas também a outros recursos de Tecnologia Assistiva” (GALVÃO FILHO, 2011, p. 76).

Embasadas nessa possibilidade de uso de recursos tecnológicos, outros pesquisadores vem desenvolvendo trabalhos para potencializar o uso de dispositivos tecnológicos para pessoas com deficiência na escola, na perspectiva apontada por Hazard, Galvão Filho e Rezende (2007), de que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser utilizadas como TA ou por meio da TA. Especificamente, o uso das TICs como TA se configura quando o computador é a forma de alcançar um determinado objetivo, como pintar ou escrever. Já o uso das TICs por meio da TA se caracteriza quando o objetivo final a ser alcançado é a utilização do próprio computador, o que não aconteceria sem o uso de ajudas para facilitar essa tarefa, como, por exemplo, as adaptações para acesso ao teclado e ao mouse.

Mais uma vez, os pesquisadores vêm lançando mão de metodologias colaborativas para desenvolver adaptações tecnológicas ou mesmo para permitir a utilização desses recursos já disponíveis na escola, que ainda não são utilizados de forma apropriada, por falta de preparo dos professores do AEE e da sala regular (GALVÃO FILHO, 2004; ESTABEL; MORO; SANTAROSA, 2006; CAPOVILLA, 2008; FERRADA, 2009; LOURENÇO; MENDES, 2010;).

Com esse panorama de possibilidades, refletimos que, apesar do desenvolvimento tecnológico e da expansão do uso da internet, que vêm trazendo repercussões ao mundo escolar e do trabalho desde a década de 90, a partir da perspectiva de uma sociedade conectada, mais democrática, acessível e inclusiva e

do crescimento da consciência do poder público e do próprio setor de educação quanto à necessidade das pessoas com deficiência serem incluídas socialmente de forma ampla por meio desses recursos, o acesso tecnológico no Brasil precisa alcançar patamares mais altos para se tornar uma realidade universal (REZENDE, 2008; BOHADANA; DO VALLE, 2009).

Ao mesmo tempo em que vemos o crescente número de pessoas acessando a internet e utilizando as mais recentes TICs no nosso país, ainda temos péssimos indicadores em relação à educação das crianças e jovens, com altos índices de analfabetismo funcional, o que as distancia da possibilidade de utilizar esses recursos na sua formação acadêmica formal.

Nesse cenário, é comum encontrarmos professores e profissionais da educação e da saúde que não dominam os equipamentos tecnológicos e a internet, ou nem mesmo têm acesso a esses. Dessa forma, fica claro entender porque muitos dos recursos disponibilizados; inclusive pelo MEC, como os softwares para comunicação alternativa, muitas vezes nem são instalados nos computadores da escola, que, quando muito, são utilizados como editores de texto, substituindo a função da antiga máquina datilográfica.

Assim, as escolas brasileiras, em plena era da comunicação, seguem buscando artefatos e subterfúgios artesanais, dependentes da criatividade, habilidade e disponibilidade dos seus professores e colaboradores, no sentido de produzir dispositivos pedagógicos adaptados para ajudar os seus alunos com deficiência a participar e aprender na escola.

4 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

A Psicologia Sócio-Histórica e a Clínica da Atividade foram os pilares teóricos que adotamos para guiar a elaboração das questões, a escolha dos instrumentos e a análise dessa pesquisa. Essa opção epistemológica demarca a nossa visão acerca de homem e de mundo e direciona-nos para uma compreensão dos fenômenos por meio da sua historicidade e mediado por relações constituídas socialmente e contextualizadas por uma cultura.

Neste capítulo discorreremos acerca de alguns pressupostos dessa base teórica, sem a pretensão de esgotá-la, mas apresentando recortes que colaboram na compreensão do nosso objeto de estudo. Dessa forma, iniciaremos com a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski²⁸ e seus colaboradores, com as suas definições acerca de homem, mediação, pensamento e linguagem, atividade e consciência, sentidos e significados e a sua relação com a educação. Em seguida, traremos à tona os princípios da Clínica da Atividade de Yves Clot, esclarecendo acerca das categorias gênero e estilo e real da atividade.

4.1 A Psicologia Sócio-Histórica

A Psicologia Sócio-Histórica (PSH) é uma corrente da Psicologia inaugurada no início do século passado pelo Russo Lev S. Vigotski e seus colaboradores Alexander R. Luria e Alexei N. Leontiev, diante da sua insatisfação com as teorias e pesquisas relacionadas a essa área, que, à época, tratavam de forma dicotomizada questões como o objetivo/subjetivo e o interno/externo.

Vigotski, que havia estudado direito, filosofia e medicina, aproximou-se da psicologia por meio do estudo da arte e, baseado no materialismo dialético de Marx, fez propostas para uma nova abordagem científica da psicologia diante da chamada “crise da psicologia” vivenciada em seu tempo. De acordo com Freitas (2002), essa crise decorria do conflito entre modelos que estudavam o homem e seu

²⁸ O nome de Vigotski é apresentado com diferentes grafias na literatura. Optamos nesta pesquisa pela grafia com duplo i, mas manteremos as grafias originais dos autores nas referências bibliográficas ou quando se tratarem de citações textuais.

comportamento, a partir da mente e aspectos internos ou então nos comportamentos externos.

As proposições de Vigotski e seus colaboradores constituem-se mais do que uma terceira via de explicação para os fenômenos eminentemente humanos, em especial os processos psicológicos superiores. Ao propor uma Psicologia a partir da síntese²⁹ entre as correntes objetivistas e subjetivistas e da utilização de procedimentos metodológicos específicos, Vigotski conseguiu articular dialeticamente os aspectos internos e externos, individuais e sociais do homem, de forma a compreendê-lo na sua totalidade (OLIVEIRA, 1998; FREITAS, 2002; FREITAS, 2007).

Vigotski partiu de uma visão de homem fundada no marxismo, em que esse “[...] atua sobre a natureza, construindo o mundo objetivo e a si mesmo na medida em que procura satisfazer as suas necessidades” (ROSA; ANDRIANI, 2006, p. 261).

De acordo com Murta (2008), nessa perspectiva teórica é considerado o mundo material que, ao mesmo tempo em que antecede a existência do ser humano, passa a ser conhecido e modificado por intermédio das suas ações, deixando de ser natureza em si para transformar-se em natureza subjetivada e significada, passível de ser conhecida.

Dessa forma, percebemos que o homem se constitui em um processo histórico, na relação com o mundo material e com os outros homens, o que também o torna social. O materialismo histórico dialético, nessa perspectiva, se expressa pela realidade concreta e objetiva vivenciada pelos meios de produção, que por sua vez determina a consciência e transforma essa mesma realidade no processo histórico (SOARES, 2011). Portanto, nessa perspectiva, o homem, ao mesmo tempo em que se constitui como produto, é também produtor da sua história e da humanidade.

Nessa interface entre produto e produtor, resgatamos a ideia de historicidade apresentada por Vigotski (2000) como um conceito com duplo significado: o de história geral, na compreensão de que tudo tem a sua história e, portanto, reflete a

²⁹ Entendemos e utilizamos aqui o termo síntese na perspectiva de Vigotski de que “A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais. Foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos” (OLIVEIRA, 1998, p. 24).

abordagem dialética e o de história no próprio sentido, ou seja, a história do homem nas suas linhas natural e histórico cultural.

Nesse sentido, percebemos que a abordagem Sócio-Histórica se contrapõe à compreensão monológica de uma natureza humana determinante das ações e aptidões do homem e se vincula a uma compreensão dialógica em que o biológico serve de sustentação/substrato para o desenvolvimento da humanidade, que por sua vez só pode ser constituída historicamente pelos homens em sociedade (MACHADO, 2009).

Freitas (2002, p. 22) traduz os sujeitos para a PSH como “[...] históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência, que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela”. Complementamos essa posição, com Aguiar e Ozella (2006), que afirmam que, apesar de constituídos socialmente, esses sujeitos são também únicos e singulares.

Foi com base no pressuposto de que “[...] o ser humano constrói a si mesmo nas relações que estabelece com a realidade, [e] na medida em que é determinado por esta, atua sobre ela e a transforma”, que Vigotski buscou descrever e explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da gênese social e da tomada de consciência (ROSA; ANDRIANI, 2006, p. 267). No entanto, essa relação do homem com a natureza e com os outros homens, de acordo como a teoria da PSH, não se dá de forma direta e imediata; acontece através de mediações. A **mediação** é uma categoria central para entendermos toda a proposta de Vigotski na sua PSH e pode ser entendida em duas dimensões: a interposição entre o homem e o social por meio de instrumentos e signos e a relação entre o universal e o singular, por meio das vivências particulares.

De acordo com Vigotski (1996), a primeira dimensão da mediação é a substituição do processo estímulo–resposta nas relações entre o indivíduo e o social, por um elo constituído por instrumentos e signos, tornando-as mais complexas.

Os instrumentos (ferramentas e equipamentos, entre outros), segundo Vigotski (1996) têm como função o controle e a modificação de objetos com um fim específico e consciente; dirigidos para o controle e domínio da natureza, sendo

orientados externamente. Já os signos (linguagem, escrita e sistemas mnemônicos, entre outros), por sua vez, são orientados internamente para o controle do próprio indivíduo, não modificam o objeto da operação psicológica, mas, ao atuarem como intermediários entre a atividade do homem e o objeto externo servem como meio de controle do homem sobre si mesmo (VIGOTSKI, 1996; IAROCHEVSKI; GURGUENIDZE, 2004).

Apesar de suas diferenças, a combinação de ambos constitui a chamada função psicológica superior, uma vez que “[...] o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOTSKI, 1996, p. 73).

Considerando que o uso da ação mediada provê meios para a ampliação da ação psicológica do homem, Vigotski (1996) também considera a mediação como um elo para a **internalização**, ou seja, para a “reconstrução interna de uma operação externa” (p. 74). Para que isto ocorra, no entanto, é necessário que ocorram algumas transformações: que as operações que representavam uma realidade externa sejam reconstruídas e comecem a ocorrer internamente; que o processo interpessoal (dirigido para outra pessoa – nível social) seja transformado em intrapessoal (dirigido para a própria pessoa – nível individual) e enfim, que todo esse processo de transformação ocorra em diversas situações ao longo do desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 1996).

Na constituição histórica implicada no processo de internalização, resgatamos uma segunda dimensão da categoria mediação na PSH destacada por Aguiar e Ozella (2006, p.225): o rompimento da dicotomia entre interno/externo; objetivo/subjetivo; significado/sentido, pelo afastamento da visão naturalizante baseada “numa concepção de homem fundada na existência metafísica”. Essa dimensão baseia-se no entendimento de que as determinações, por meio das mediações, incidem na constituição do sujeito não de forma causal e linear, mas em um processo dialético. Assim, o homem, como ser social e singular, constitui sua singularidade através de mediações sociais e particulares como uma síntese de múltiplas determinações na sua relação social/universal (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Resumindo o que discorremos até agora sobre a PSH e seus princípios, Rosa e Adriani (2006) explicam que:

[...] o homem é essencialmente um ser social. Há uma relação de mediação entre ele e a sociedade: o homem contém o social, mas não se dilui nele, e vice-versa; ou seja, homem e sociedade não existem separadamente, um sem o outro, mas são, contudo, diferentes. O homem se constrói socialmente, a partir de suas relações com a realidade. Neste movimento ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, transforma-o ao interiorizá-lo e, assim, se transforma e se singulariza (ROSA; ANDRIANI, 2006, p. 272).

Compreendendo esse processo de internalização e de transformação do social em singular, podemos agora avançar para o conceito de **consciência**, considerada como um dos principais mecanismos de funcionamento das funções psicológicas superiores dentro do corpo teórico da PSH.

De acordo com Oliveira (1992), assim como a internalização, a consciência é reconhecida por Vigotski como um processo eminentemente social que deriva secundariamente para o plano individual. Por sua vez, ele próprio identificava a consciência como um substrato dual dessas dimensões. O trecho a seguir ilustra o seu pensamento sobre essa dualidade:

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos com relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. *Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro*, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes (VIGOTSKI, 2004, p. 82) (grifos nossos).

A partir dessa relação dialógica entre o social e o individual, a consciência se situa como uma ascendência do comportamento humano na sua filogênese, caracterizando-se como o mais elevado componente psicológico do homem (OLIVEIRA, 1992). A sua composição dá-se ao longo da história social do homem mediante a íntima participação da atividade manipuladora e da linguagem, com a função de orientação social e regulação do comportamento (LURIA, 1988 *apud* OLIVEIRA, 1992).

Nesse sentido, Rosa e Andriani (2006) recuperam a ideia da constituição do psiquismo por meio da transformação do interpsicológico em intrapsicológico e afirmam que a linguagem, por meio dos signos, é a matéria prima da consciência. A linguagem é definida como um instrumento de mediação apoiada nos signos, que por sua vez são significados, emergem das relações sociais e servem de substrato para o desenvolvimento do pensamento.

Nessa perspectiva, a linguagem é a responsável pela materialização das significações produzidas socialmente e que também irão significar as experiências particulares do homem constituindo a sua consciência, que por sua vez, mediará a sua forma singular de sentir, pensar e agir no mundo (ROSA; ANDRIANI, 2006).

Dessa forma, entendemos que o homem se apodera da produção social e, por meio da linguagem, transforma-a em novas significações. Esse processo de significação leva-nos à relação entre o **pensamento** e a **linguagem**, outro objeto de estudo de Vigotski.

De acordo com Vigotski (2010), o significado da palavra é a unidade de análise que une pensamento e linguagem. Essa relação entre essas funções psicológicas ocorre inicialmente pela função primeira da linguagem: a comunicação e o intercâmbio social, uma vez que esses fenômenos só podem ocorrer se os significados forem socialmente compartilhados. Dessa forma, ao estabelecermos significados partilhados socialmente, a palavra deixa de ser um som vazio e passa a fazer parte da fala humana. Da mesma forma, ao passar pelo processo de generalização e formação de um conceito, a palavra reflete a realidade por meio do pensamento. Assim, Vigotski (2010, p.09) afirma que “É no significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal” e ratifica a relação entre o pensamento e a linguagem por meio do significado com a seguinte assertiva:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É o fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

Apesar dessa relação dialética, pensamento e linguagem não se fundem em um único e simplificado objeto. Os signos, mediações que constituem o pensamento, mesmo servindo também à linguagem, nem sempre são expressos de forma direta pela palavra. O fluxo do pensamento transita entre o interno e o externo, em um vai e vem entre a palavra e o próprio pensamento. Nesse movimento de formação do pensamento na palavra, Vigotski (2010, p. 409) afirma que “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”.

Assim, podemos entender que ao utilizar a palavra com significado como forma de acesso ao pensamento ou à consciência de uma pessoa, utilizamo-la como

ponto de partida, mas precisamos fazer um esforço para identificar a totalidade do pensamento que nela se expressa, ou seja, avançar dos significados para os sentidos.

Os **Sentidos** e **Significados** são também categorias postas pela PSH como elementos que se relacionam diretamente. O significado, como vimos anteriormente, pode ser compreendido como uma generalização que permite a interlocução entre as pessoas que o compartilhem. Dessa forma, possui as características mais estáveis e “dicionarizadas” da palavra (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O fato de serem mais estáveis não implica na ausência de desenvolvimento e transformações desses significados, em especial em sua natureza interior de relação com o pensamento. Essas modificações interiores remetem justamente aos sentidos; interpretações singulares acerca dos significados, mediadas pelas experiências subjetivas do indivíduo. Esses formam o que Aguiar e Ozella (2006, p.226) chamam de zonas mais profundas e instáveis do pensamento do sujeito, constituindo-se assim, em um aspecto mais amplo do que o do significado propriamente dito, uma vez que as experiências individuais são sempre mais complexas do que a generalização expressa pelos signos (OLIVEIRA, 1992; 1998).

Diante de toda essa complexidade e das mediações entre pensamento e linguagem na constituição da consciência do homem, partimos da afirmação de Rosa e Andriani (2006) de que a origem da linguagem e da consciência é decorrente da atividade concreta dos homens, para finalizarmos a explanação acerca da PSH por meio dessa categoria, que como todas as demais, não pode ser compreendida de outra forma a não ser em articulação com tudo aquilo que já fora apresentado até o momento.

A **atividade** voluntária pode ser considerada como um dos pilares constituintes da humanidade, por permitir a sua apropriação da cultura³⁰ por meio das relações sociais. O homem se constitui na e pela a atividade consciente gerada social e historicamente por meio de experiências mediadas pela linguagem e guiada

³⁰ Entendemos e utilizamos aqui a expressão cultura, de acordo com o entendimento de Vigotski, de que esta não se refere apenas a fatores abrangentes como o país ou a situação socioeconômica do sujeito, mas como todos os fatores que lhe fornecem um ambiente estruturado, porém em um sistema inacabado, como “um palco de negociações” onde o mesmo está inserido em constante movimento de reinterpretações e recriação das informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1998).

por necessidades e motivações de caráter intelectual (LURIA, 1991 *apud* MACHADO, 2009).

De acordo com Damiani (2006), a Teoria da Atividade de Leontiev foi desenvolvida a princípio a partir do conceito de mediação apresentado por Vigotski e hoje é aplicada para a análise da constituição da consciência em cenários reais da prática social, em especial os de trabalho. Ainda conforme essa autora, o conceito de atividade em Leontiev evoluiu diante da compreensão de que essa se desenvolve socialmente a partir das relações de trabalho, que exigem ações mediadas por instrumentos para satisfazer as necessidades dos homens de forma coletiva e partilhada.

Machado (2009) esclarece-nos que a categoria atividade na PSH refere-se tanto à atividade externa, mediada por instrumentos, como pela atividade interna, mediada pelos signos. A relação do homem com a atividade, portanto, parte da sua exploração social, sendo internalizada e transformada em atividade singular, a partir das suas significações particulares, o que a remete a uma intrínseca relação com a consciência (MACHADO, 2009).

À guisa de finalização da nossa breve explanação acerca das categorias da PSH, trazemos um excerto do texto de Rosa e Andriani (2006, p. 275 – 276), que, ao nosso ver, traz importantes contribuições acerca dos principais pontos dessa teoria.

[...] a construção do psiquismo humano está intrinsecamente ligada à relação deste sujeito com a realidade e ao processo de apropriação e construção de signos e significados, a partir do que o homem poderá construir-se e transformar-se, agir na realidade transformando-a, trazendo a ela algo novo.

Falamos, pois, de um psiquismo que se constitui em um contexto social, histórico e cultural. Cabe ressaltar que a Psicologia Sócio-Histórica não nega com isto a singularidade do ser humano. Ao contrário, [...] considera-se que cada homem está inserido em um contexto específico, que cada homem tem uma história particular e, de acordo com esta, significa suas relações de um modo individual e único, dando um sentido pessoal a suas experiências e, assim, construindo um psiquismo também único e singular, apesar de determinado [socialmente].

Com fundamento nos entendimentos já explanados, passamos agora a descrever a relação da PSH com a educação, de modo a colaborar na análise e compreensão dos resultados do nosso estudo acerca da atividade docente.

Assim, iniciamos nossa explanação acerca dessa relação com a definição sobre o papel da educação sob a perspectiva sócio-histórica que compartilhamos com Asbahr (2005, p. 113): “A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos, tornando-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social”.

Com essa indicação da educação como transformadora da natureza humana e, portanto, como partícipe do desenvolvimento social e singular do sujeito, entendemos que a escola, arena essencial da educação formal, onde os conceitos espontâneos são sistematizados para avançar na direção dos científicos, tem um papel determinante nesse processo.

No entanto, a escola aqui é entendida não limitada aos seus aspectos institucionais e burocráticos, mas constituída essencialmente como um lugar onde o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio de relações entre sujeitos, especialmente os professores e seus alunos.

Nessa perspectiva e apoiadas nas categorias da PSH, entendemos que o professor desempenha um importante papel de mediador na apropriação do conhecimento e da cultura pelos seus alunos. De acordo com Basso (1998, p.07),

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

A autora ainda complementa que o professor, em sua ação mediadora é o responsável por ascender os conhecimentos espontâneos do aluno, dos quais se apropria na vida cotidiana, como a linguagem, os usos e costumes aos conhecimentos científicos, da arte e da moral, dentre outros (BASSO, 1998).

Com esse entendimento, identificamos aqui outras duas categorias abordadas por Vigotski nas suas pesquisas: **desenvolvimento e aprendizagem**.

Esses dois processos foram estudados por Vigotski, da mesma maneira que os demais, em oposição às teorias dicotômicas da sua época, que ora os

consideravam como o mesmo fenômeno, ora identificava um como produto do outro (VIGOTSKI, 1988).

Partindo da premissa de que a aprendizagem da criança inicia-se antes da sua entrada para a escola e de que, assim, “a aprendizagem escolar nunca parte do zero” (1988, p.109), Vigotski admite que desenvolvimento e aprendizagem estejam inter-relacionados desde o início da vida da criança e desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1996, p. 112).

Com o entendimento de que o nível de desenvolvimento potencial contempla funções presentes em seu estágio embrionário, passamos a compreender a ZDP como uma possibilidade para os educadores propiciarem o acesso dos seus alunos ao que está em processo de maturação e não apenas ao que já foi amadurecido (VIGOTSKI, 1996).

Isto modifica o consenso de que o aprendizado deve se basear no desenvolvimento mental real e não ultrapassá-lo, dessa forma, Vigotski postula que o “bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (1996, p.117) e explica:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. [...] Nossa hipótese estabelece a unidade, mas não a identidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento interno (VIGOTSKI, 1996, p. 118).

Com essas premissas de que a aprendizagem gera desenvolvimento potencial por meio da ZDP e apoiando-nos na afirmação de Vigotski (1988) de que os adultos dispõem grande possibilidade de aprendizagem, extrapolamos nesta pesquisa a aplicação desses conceitos para o trabalho desenvolvido com a professora que participou da nossa pesquisa por meio do processo de colaboração.

Entendemos assim, que na intervenção mediada por um interlocutor que traz saberes de outra área, neste caso da saúde, estamos aplicando o conceito de ZDP

e de desenvolvimento potencial do professor (e também do pesquisador) diante do desenvolvimento da sua atividade docente.

A seguir, exploraremos um pouco os conceitos advindos da Clínica da Atividade e que colaboraram com a construção metodológica e a análise dos resultados desta pesquisa.

4.2 A Clínica da Atividade

Baseando-se nos conceitos da PSH, em especial a visão de homem como um ser que se constitui socialmente na e pela atividade, Yves Clot vem articulando a sua Clínica da Atividade de forma a dar visibilidade ao trabalho e às suas possibilidades de desenvolvimento e transformação.

De acordo com Silva, Barros e Louzada (2011, p.188), essa corrente da Psicologia do Trabalho tem como principal característica a definição da atividade de trabalho como “fonte permanente de recriação de novas formas de viver”.

Para Clot (2007), o trabalho tem uma função vital, não é uma atividade qualquer, mas por ser uma atividade dirigida para si e para os outros, mantém sua centralidade na vida social, sem perder de vista a sua contribuição para o desenvolvimento individual e para a contribuição de cada um na formação do patrimônio histórico-cultural humano.

Assim, Clot (2007) considera que a atividade de trabalho se desenvolve com recursos da subjetividade do indivíduo e tem como referência as experiências e memórias pessoais e coletivas. A compreensão acerca da relação entre o coletivo e o individual no desenvolvimento da subjetividade é considerada na Clínica da Atividade a partir da ideia de Vigotski de que:

[...] o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade (CLOT, 2007, p. 102).

A partir dessa apropriação do social pelo indivíduo, Clot também situa o desenvolvimento da atividade real. Para ele, o real ultrapassa a dimensão dos objetos físicos, por tratar-se bem mais próximo a uma repercussão dos “processos de utilização e concepção desses objetos, no cruzamento de atividades às vezes rivais” (2007, p.117).

Com essa afirmação, recupera o conceito de Vigotski de que “o homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas”. Desse modo, o comportamento é sempre “o sistema de reações vencedoras” (VIGOTSKI, 2003, p. 74 *apud* CLOT, 2010, p. 103) afirmando que o objeto de análise da Clínica da Atividade, é acima de tudo o desenvolvimento das atividades, suas histórias e impedimentos.

Nesse sentido, Clot faz a distinção entre tarefa prescrita (aquilo que se deve fazer) e atividade (aquilo que se faz) e completa que esta última engloba diferentes aspectos como a busca de informações, a tomada de decisões, a adoção de posturas diversas, os deslocamentos e as comunicações com outras pessoas, consistindo-se entre outras coisas, na utilização articulada do corpo e da inteligência para a realização das tarefas (CLOT, 2007).

A atividade se efetiva como elaboração por parte do sujeito de sua tarefa, pois ao executá-la, o trabalhador, marcado por sua história e guiado por seus objetivos, a transforma. Essas transformações, no entanto, transbordam a esfera individual do trabalhador, uma vez que, participando de um coletivo profissional, esse indivíduo compartilha de regras tácitas, empreendidas e negociadas pelos próprios trabalhadores e muitas vezes independentes das regras formais e prescritas pelos seus superiores (CLOT, 2007).

Avançando na explicação acerca da atividade, Clot afirma que essa é formada por duas dimensões: a atividade real e o real da atividade. A atividade real é aquela que visivelmente se concretizou, mas que nem de longe detém o monopólio da atividade, uma vez que o realizado é apenas uma pequena parte do que seria possível. Já o real da atividade, é aquilo que, mesmo não se concretizando, permeou a atividade real. Nesses termos, define o **real da atividade** como:

[...] o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que

se pensa ser capaz de fazer noutra lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 103-104).

A partir dessa definição, Clot (2007) nos traz que os sujeitos se constituem na tessitura desse conflito entre a atividade real e o real da atividade e para se livrarem deles, os transformam em atividade mental que também compõe o resultado da atividade de trabalho e se transforma em uma prova da subjetividade individual construída a partir do coletivo.

Ampliando a concepção acerca da sua proposta de análise, Clot afirma que não se trata de encontrar uma cisão entre a prescrição social e a atividade real, ou o coletivo de trabalho e a atividade do sujeito. Colocando a história do desenvolvimento dos meios de trabalho e dos próprios sujeitos no centro da sua análise, considera que exista nessa relação, um “trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma reorganização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (2010, p. 119).

Diante da possibilidade de estudo da sua história possível e impossível, Clot discorre que entre o prescrito e o real emerge o conceito de **gênero social do ofício**, ou **gênero profissional**, que remete às “obrigações compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho” (2010, p. 119).

Segundo Clot (2007) o gênero é um sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si, para agir sobre o mundo.

São regras que tem o objetivo de permitir aos trabalhadores fazer o que se tem de fazer, a partir de um repertório de possíveis e impossíveis maneiras, gestos e palavras que podem ser dirigidas ao objeto de trabalho ou aos demais trabalhadores (CLOT, 2007).

Dessa forma, o gênero regula as relações entre profissionais, ou melhor, representa o sistema simbólico, com que a ação individual deve relacionar-se. Por meio do seu caráter normativo, serve de parâmetro para a definição das fronteiras entre o aceitável e o inaceitável no trabalho (DAVIS; AGUIAR, 2010)

No entanto, apesar desse caráter normativo lhe instituir consistência e perenidade, o gênero não é uma instância imutável; justamente por sua característica de instrumento de ação que ajusta as relações interprofissionais, sua estabilidade é sempre transitória (CLOT, 2010).

Dentro desse movimento do gênero e diante da possibilidade de o trabalhador enfrentar e superar de forma inovadora as dificuldades e impedimentos da sua atividade é que emerge o **estilo pessoal**. O estilo pode ser entendido na sua relação com o sentido da atividade, onde é implicada a subjetividade do sujeito, a partir da sua apropriação do gênero na ação (DAVIS; AGUIAR, 2010).

Assim como pode ser compreendida como a expressão singular do indivíduo diante das regras compartilhadas pelo coletivo de trabalho a partir do gênero, o estilo também pode ser visto como sua transformação a partir de situações reais, onde o sujeito utiliza-se de recursos próprios para desenvolvê-las e expressar a sua postura ativa, confirmando a existência do homem pensante (consciência) e do ser vivo (experiência) diante do trabalho (CLOT, 2007; 2010).

A respeito dessa dupla vida do estilo, Clot ainda complementa:

[...] o estilo é o que, no interior da própria atividade, permite superá-la. O estilo é essa liberação dos pressupostos genéricos da ação pela qual se realiza um duplo enriquecimento desses mesmos pressupostos: o enriquecimento dos contatos sociais consigo mesmo e o das relações pessoais estabelecidas com os outros – contatos e relações pelos quais podemos, em uma perspectiva vygotskiana, definir a consciência (CLOT, 2010, p. 130).

Atrelada ao conceito de estilo, Clot ainda nos apresenta uma terceira categoria a ser considerada durante a análise do trabalho: a **catacrese**.

A catacrese pode ser definida como o ato de imputar novas funções ou atribuições às ferramentas para resolver, de forma criativa os problemas do trabalho. Essa abordagem diante dos problemas reflete a ação do homem sobre o seu objeto de trabalho a partir de um desenvolvimento psicológico mediado pela apropriação das significações já existentes no gênero profissional (CLOT, 2010).

Essa transformação criativa e inovadora que surge da apropriação do sujeito do seu gênero profissional pode implicar também na transformação da atividade impossível em possível por intermédio das suas ações e da consequente apropriação para si do seu trabalho, que passa a ser constituído de sentido e onde o

trabalhador passa a mobilizar sua subjetividade, protegendo-se das patologias relacionadas a essa atividade (CLOT, 2007).

Dessa forma, foi diante da necessidade de incorporar na análise do trabalho aquilo que permaneceu oculto ou inibido, assim como a sua possível transformação que nos anos 1990, Yves Clot estabeleceu um procedimento de pesquisa e de análise que promove a compreensão da correlação entre a atividade e o discurso. Dessa forma, a partir dos conceitos propostos por Vigotski, apresenta a autorreflexão como mediadora do desenvolvimento global da situação de trabalho.

Para isto, propõe que os trabalhadores possam ser confrontados com a sua própria atividade pelo intermédio de imagens filmadas, para uma análise do real da atividade e dos seus gêneros e estilos, em um processo que passa do coletivo ao individual e retorna ao coletivo por meio das chamadas Autoconfrontações Simples e Cruzada³¹, para promover a transformação da atividade de trabalho e a recuperação do poder de agir dos trabalhadores (CLOT, 2007; 2010).

A partir dos conceitos brevemente explanados acerca da PSH e da Clínica da Atividade, discorreremos no capítulo a seguir os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa, deixando claro que não pretendemos realizar a análise da atividade docente nos exatos moldes propostos por Clot, mas filtrar o procedimento metodológico da autoconfrontação simples para contribuir com a nossa proposta de intervenção por meio da consultoria colaborativa com vistas à formação em serviço para a inclusão escolar e servir de referencial teórico para a análise do material empírico coletado.

³¹ As definições e procedimentos envolvidos na análise da atividade serão descritos no próximo capítulo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo esclarecer a nossa filiação teórico-metodológica e toda a fundamentação que utilizamos na escolha dos procedimentos e instrumentos desta pesquisa, além de descrevê-los.

Entendemos, em consonância com Freitas (2007), que a escolha por um referencial teórico de pesquisa tem relação com a visão de homem e de mundo do pesquisador. Além disso, como bem define Vigotski (2004), o método sempre reflete o olhar do pesquisador para as questões por ele estudadas. Portanto, de acordo com o que já apresentamos como *corpus* teórico deste estudo, descreveremos a seguir, a partir desse lugar, todos os procedimentos envolvidos na nossa produção e análise dos dados.

5.1 A pesquisa na abordagem sócio-histórica: aproximações com o processo de colaboração e transformação da realidade

Diante da complexidade e natureza dos objetivos propostos neste estudo, elegemos a pesquisa do tipo qualitativa com abordagem Sócio-Histórica para nos guiar metodologicamente nas definições do seu desenho, dos instrumentos e técnicas para geração dos dados e do tipo de análise a ser desenvolvida. Apesar de algumas controvérsias serem apontadas entre os fundamentos epistemológicos da pesquisa qualitativa e da pesquisa baseada no materialismo histórico-dialético³², identificamos nas proposições de Freitas (2002; 2007; 2010), a possibilidade de realizar uma pesquisa com base na teoria Sócio-Histórica, representada fundamentalmente por Vigotski e seus seguidores, utilizando fundamentos, instrumentos e procedimentos comuns à abordagem qualitativa de pesquisa.

De acordo com Freitas (2002, p.28), fazer pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica implica em uma “[...] preocupação de compreender os

³² Para maiores esclarecimentos acerca desta questão, vide o texto apresentado por Lígia Márcia Martins na 29ª reunião anual da ANPED em 2006: As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>.

eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, interligando o individual com o social” e ainda, tem como pressuposto básico transcender a descrição da realidade, explicando-a e “[...] realizando um movimento de intervenção nesta mesma realidade” (FREITAS, 2010, p.13).

Para compreendermos a lógica da pesquisa sócio-histórica, descreveremos inicialmente os três princípios definidos por Vigotski e seus colaboradores para a análise das formas superiores do comportamento humano (VIGOTSKI, 1996):

- ✓ **Analisar processos e não objetos** - este princípio baseia-se na premissa de que o desenvolvimento do pensamento e do comportamento voluntário é dinâmico e modifica-se historicamente. Dessa forma, é importante criar condições para seguir esse desenvolvimento, fazendo-o retornar aos seus estágios iniciais para identificar os principais pontos constituintes da história dos processos.
- ✓ **Explicação versus descrição** – a compreensão de que “A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (p. 82) é o que levou à necessidade de desenvolver uma análise que propõe revelar a gênese do comportamento e suas bases dinâmico-causais, ou seja, a essência dos fenômenos (abordagem genotípica) e não a sua manifestação externa (abordagem fenotípica).
- ✓ **O problema do “comportamento fossilizado”** - durante a pesquisa, o pesquisador deve fazer um esforço no sentido de alterar “[...] o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento” (p.85), pois só assim é possível o estudo da história do comportamento e do seu processo de mudança.

A partir desses princípios e com as aproximações apontadas por Freitas (2002; 2007), entendemos que a pesquisa qualitativa nos dá a possibilidade de analisar um processo e não apenas etapas ou momentos recortados. Essa questão é crucial, ao considerarmos os princípios metodológicos da pesquisa sócio-histórica. De acordo com o próprio Vigotski (1996, p.85-86): “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético.”

Percebemos que a partir da aproximação com o campo, preconizada na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem a oportunidade de observar esse processo, porque além de se aproximar do seu objeto de pesquisa, terá condições de gerar conhecimentos a partir dessa realidade (CRUZ NETO, 2004).

De acordo com Freitas (2002), na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico partimos de uma imersão no campo, inicialmente norteada por um objetivo central e questões orientadoras, que podem ser acrescidas de outras que ajudarão na compreensão da situação estudada. Além disso, a autora complementa que essa imersão serve para que o pesquisador se familiarize com as situações e pessoas estudadas, mediante observações e contato direto com os sujeitos, além da coleta de dados qualitativos que descrevam pormenorizadamente essas pessoas e situações. Araújo e Moura (2008, p.91), corroboram essa perspectiva, afirmando que devemos “[...] considerar a hipótese de que, ao fazer a atividade, o sujeito se revela e que a qualidade dessas ações depende de sua finalidade, do contexto, das interdependências”.

Dessa forma, podemos avançar na análise desvelando os fenômenos e não apenas observando-os de maneira superficial e imediata, ou seja, analisando o processo sócio-histórico que os constituíram, apreendendo o concreto em toda a sua diversidade e contradição ao considerar o objeto estudado na sua especificidade e na sua totalidade (IBIAPINA, FERREIRA, 2005).

Assim, por estar inserido no contexto estudado, o pesquisador passa a fazer parte do processo da pesquisa; suas impressões, sentimentos, interpretações, enfim, sua subjetividade, ficam registrados e compõem os resultados a serem analisados (FLICK, 2009). Para Manzini (2008), a modificação do ambiente que o pesquisador provoca quando de sua entrada na escola para participar como observador e parte integrante do processo é justamente um dos pontos fortes da pesquisa qualitativa na área da educação.

Esse entendimento é outro ponto crucial em se tratando da pesquisa sócio-histórica. De acordo com Freitas (2002; 2007), a produção do conhecimento ocorre em um processo dialético, mediado pela relação entre sujeitos, que como tal, se expressam e, portanto, podem aprender de forma compartilhada, gerar conhecimento e se ressignificarem.

Nesse sentido, a pesquisa deve ser direcionada no seu aspecto de intervenção e não apenas de observação dos dados do campo. No entanto, a intervenção, na perspectiva sócio-histórica, não pode se encaixar no seu significado geral, em que alguém (o pesquisador) interfere de forma autoritária e monológica na ação do outro (professor). O sentido que adotamos para a palavra intervenção em nossa pesquisa é o mesmo reconhecido pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), isto é, se aproxima da ação dialógica, de partilha, de ação mediada e de reflexão do pesquisado e do pesquisador durante o processo da pesquisa (FREITAS, 2010).

Nesse sentido, concordamos com Ibiapina e Ferreira (2005) ao identificarmos na investigação colaborativa uma forma de mediação para a concretização de estudos de base sócio-histórica, uma vez que essa modalidade de pesquisa pode oferecer ferramentas compatíveis com um processo de investigação dialética.

Para a autora, a pesquisa colaborativa no contexto da educação é entendida como:

[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008, p.31).

Segundo essa mesma autora, a pesquisa do tipo colaborativa é uma das vertentes da pesquisa-ação emancipatória, que retira o professor do papel de objeto de análise e coloca-o no centro da pesquisa, como sujeito, participando de forma ativa e consciente de todos os seus momentos (IBIAPINA, 2008).

Ibiapina (2008) ressalta ainda que o trabalho na perspectiva colaborativa é democrático, por permitir que todos os seus atores tenham voz ativa e possam refletir sobre o processo em estudo; o pesquisador passa a ser um mediador e o professor constitui-se, além de sujeito da pesquisa, em um colaborador.

Com isto, adotamos um processo mútuo, em que a percepção do professor acerca da sua atuação após reflexões críticas nos âmbitos intra e interpessoais, pode interferir no olhar do pesquisador e vice-versa, gerando a construção de novos saberes a respeito da atividade docente e transformando-a. Nessa direção, os trabalhos colaborativos permitem que os seus partícipes coloquem-se sempre em situação de aprendizes, numa relação de troca uns com os outros. Essa

aprendizagem – mediada pelo outro – incide na ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), outra questão importantíssima para a teoria sócio-histórica. Assim, contextualizada na possibilidade de promover a ZDP, a colaboração pode significar uma “[...] ajuda para avançarmos nos nossos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p.33).

Com foco nessa possibilidade de desenvolvimento por meio da mediação e transformação mediante a solução de problemas da realidade, nesse caso, do processo de inclusão de um aluno com deficiência na escola regular, e partindo da nossa experiência profissional na área da Saúde, especificamente na Terapia Ocupacional, contextualizamos a proposta de intervenção nesta pesquisa nos moldes da Consultoria Colaborativa.

A Consultoria Colaborativa é uma das formas possíveis de trabalho colaborativo na escola e prevê um modelo de suporte entre os educadores da escola regular e outros profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas (MENDES, 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Nesse tipo de consultoria, de acordo com Churchley (2006) são valorizados os saberes de todos os participantes e os profissionais especializados são itinerantes, mas dividem com o professor assistente a responsabilidade quanto ao planejamento e a avaliação dos alunos com deficiência, contribuindo com suas habilidades e conhecimentos específicos em uma perspectiva de formação em serviço (ALPINO, 2008).

O que caracteriza esse tipo de consultoria, ainda de acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), é a colaboração pactuada entre duas ou mais pessoas, visando à resolução de problemas de forma compartilhada, com o intuito de ampliar o bem estar de uma terceira pessoa. Nesse processo, ambos os atores são beneficiados; o professor tem auxílio para resolver situações complexas da sua realidade e o consultor se mune de maior sensibilidade e habilidade para a solução de futuros problemas.

Ainda sobre as peculiaridades da Consultoria Colaborativa, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.85) descrevem que:

A consultoria para o professor é um processo de resolução de problema que toma parte num período de tempo e segue determinados estágios. Durante este processo, o consultor assiste o

professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes. A consultoria enfoca um problema de trabalho atual do consultado. O processo é diferenciado tanto das supervisões quanto do aconselhamento, porque o intercâmbio é colaborativo, havendo uma ênfase no papel igualitário do consultado na contribuição para a resolução do problema, e o consultado está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria.

Foi com base nessas concepções de responsabilidade compartilhada na construção do conhecimento que desenvolvemos a nossa pesquisa. Nesse sentido, como optamos por um corpo teórico pautado na Psicologia Sócio-Histórica e na Clínica da Atividade, utilizamos procedimentos metodológicos provenientes das pesquisas qualitativa e colaborativa acrescidos daqueles específicos desta última corrente teórica, com o intuito de analisar a atividade docente de uma professora implicada em um processo de Consultoria Colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com paralisia cerebral.

Com essa perspectiva, além da entrevista reflexiva e da observação colaborativa, realizamos videograções da professora em momentos de aula, das quais extraímos episódios para o procedimento de autoconfrontação simples, que serviram como base para o processo de reflexão e transformação da prática.

No tópico a seguir, descreveremos todos os procedimentos utilizados na produção dos dados.

5.2 Os Procedimentos para Produção dos Dados: estabelecendo as relações entre a teoria e a prática da pesquisa

Como comentamos anteriormente, com o intuito de responder as nossas questões de pesquisa, na nossa coleta de dados foram empregados instrumentos e técnicas específicas das Pesquisas qualitativa, Colaborativa e da Clínica da Atividade, os quais descreveremos a seguir.

5.2.1 Entrevista: iniciando a reflexão por meio do diálogo

A entrevista é descrita por vários autores como um dos principais instrumentos de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, utilizada para estudar significados subjetivos e objetos complexos, inacessíveis por meio de outros instrumentos fechados e padronizados (LÜDKE; ANDRÈ, 1986; MINAYO, 1996; CRUZ NETO, 2004; SZYMANSKI, 2004).

É importante destacar a entrevista, além de instrumento ou técnica, como um espaço de interação entre pessoas – sujeito e pesquisador, mediado pela produção de fala e, portanto, constituído de significações objetivas e subjetivas de ambas as partes. Minayo (1996) destaca que os dados provenientes da entrevista podem ser de natureza objetiva, ou concreta, que se referem a fatos e poderiam ser obtidos por outros meios, e os subjetivos, que se referem ao sujeito entrevistado, suas opiniões, valores e atitudes e que só podem ser acessíveis com o seu envolvimento e sua relação com o entrevistador.

No sentido de permitir essa expressão subjetiva do sujeito de pesquisa, Rey (2005) considera que o pesquisador deve ser um facilitador da dinâmica do diálogo, facilitando o aflorar dos temas relacionados à pesquisa e dando a entrevista um caráter dialógico, livre de perguntas padronizadas.

Freitas (2002) corrobora com essa abertura à expressão, contextualizando que a entrevista na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico é marcada pela dimensão do social e, portanto, não pode se reduzir a uma troca de perguntas e respostas premeditadas; deve permitir o diálogo e, conseqüentemente, a produção de linguagem. Nesse sentido, chama a atenção que os enunciados do entrevistado devem ser contextualizados no seu processo histórico e no lugar que ocupa na sociedade. Assim, entende que, apesar de na entrevista a expressão ser do sujeito, “[...] sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Foi com essa compreensão que escolhemos para a nossa pesquisa, dentre tantas opções de entrevista, a do tipo reflexiva, definida por Szymanski (2004) como tal, por incluir a subjetividade dos protagonistas em um encontro interpessoal para a construção de um novo conhecimento “[...] nos limites da representatividade da fala

e na busca da horizontalidade nas relações de poder” (p.15). A autora considera a entrevista reflexiva como um processo de interação em que, além dos significados emergentes da fala, são consideradas as condições da entrevista como um todo: a relação entre sujeito e pesquisador, a história de vida do entrevistado, seu ambiente sociocultural. Todos esses elementos interagem, gerando como resultado uma intervenção, que além da influência mútua, permite a tomada de consciência desencadeada pelo entrevistador ao expor a sua compreensão sobre o discurso do entrevistado (SZYMANSKI, 2004).

Para que esse processo possa ocorrer, a entrevista, apesar de não conter um roteiro fechado de perguntas, deve ser realizada diante da clara explicitação dos objetivos da pesquisa e sobre a informação que se deseja obter. Para isso, Szymanski (2004) recomenda que a entrevista reflexiva seja realizada em etapas, que vão desde o contato inicial e o manejo da entrevista propriamente dita com atividades de aquecimento seguidas da apresentação da questão geradora e das expressões de compreensão, esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento, finalizando com a devolução.

5.2.2 Observação colaborativa: estabelecendo uma rede de significações

Dentre os procedimentos apresentados por Ibiapina (2008, p. 89) para a concretização da pesquisa colaborativa, a observação pode ser também definida como observação colaborativa, “[...] que se constitui na observação realizada por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação”. Ainda segundo a autora, a observação colaborativa vem ao encontro dos estudos que articulam a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, na perspectiva da formação de professores no contexto da própria aula, priorizando, como princípios formativos, a reflexão crítica, a participação e a colaboração.

Entendemos que essa técnica se faz relevante quando constitui uma rede de relações que superam a descrição, para a apreensão da essência do objeto/sujeito estudado. Segundo Freitas (2002, p. 28), ao observarmos deparamo-nos com o encontro de diversas vozes; “[...] discursos que *refletem* e *refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (grifos da

autora). Ainda de acordo com Freitas, com essa forma de observação, alcançamos o enfoque sócio-histórico da relação do singular com a totalidade e do indivíduo com o social.

Nesse processo, Vianna (2003) ressalta que as aulas observadas pelo pesquisador devem ser levadas a um processo de interpretação conjunta, onde o professor, com a ajuda do pesquisador, é movido a retomar as suas atividades, com a possibilidade de refletir sobre elas por meio de processos cíclicos e sistemáticos, com o objetivo de transformar determinada realidade.

O procedimento da observação colaborativa auxilia o professor a rememorar sua prática por meio do diálogo volitivo com a realidade e ajuda-o a se apropriar do conhecimento e do saber-fazer inerentes ao processo de ensinar, tornando, ambos, pesquisador e docente, conscientes dos conflitos existentes na ação docente (IBIAPINA, 2008, p.94).

Dessa forma, a observação necessita de registros que permitam a apreensão das dimensões históricas e contextuais nas quais as situações ocorrem e os sujeitos se inserem. Nesse sentido, além das videograções (descritas em outro tópico), fizemos uso do diário de campo como instrumento de registro para contextualizar as interações da observação colaborativa, desde o início da coleta de dados. De acordo com Cruz Neto (2004), em pesquisa qualitativa, o diário de campo é utilizado para congregiar os diferentes momentos da pesquisa com o somatório de registros efetuados no decorrer da coleta. O autor ainda o descreve como um “amigo silencioso”, onde podemos registrar além das informações relevantes do campo, as nossas percepções, dúvidas e inquietações.

Assim, as notas do campo são influenciadas pela percepção do pesquisador e pela seletividade recortada entre os aspectos registrados e aqueles que foram deixados de lado (FLICK, 2009). No contexto deste estudo, partimos das questões de pesquisa definidas anteriormente, para selecionar o foco que daríamos às observações e anotações.

5.2.3 Videograções e Autoconfrontação: refletindo para a transformação

O uso da imagem em pesquisas vem sendo ampliada e executada em diversos formatos e procedimentos associados, com o enfoque da produção de dados primários. Para Flick (2009), a supremacia dos dados videogravados em relação aos demais é que esses possibilitam o registro das ações no momento em que estão sendo desenvolvidas, apreendendo as interações não verbais, além de permitir a captura de maior quantidade de detalhes.

Cunha, Mata e Correia (2006) reconhecem o valor do uso das imagens gravadas para a formação profissional e a sua contribuição para a reflexão e questionamento acerca de formas de agir comuns a determinadas situações de trabalho, ao considerarem que nem sempre o saber-fazer acontece no plano da consciência e que o acesso à verbalização dessas ações ocorre, com a imagem, mais facilmente do que com perguntas diretas.

No contexto das pesquisas colaborativas, a videogração tem o seu lugar como um instrumento de formação. Ibiapina (2008, p.79) aponta que vários estudos comprovaram que o seu uso traz como vantagem para os professores:

[...] a oportunidade de atingir nível de análise mais aprofundado sobre as práticas docentes em tempo relativamente mais curto do que o fariam utilizando outros recursos, já que o vídeo fornece qualidade e quantidade substancialmente melhor e maior de informações da prática observada, permitindo a formação de certa distância emocional entre a percepção que o professor tem da sua ação didática, ao mesmo tempo [em] que ajuda na compreensão e superação de teorias que sustentem a docência.

Apesar de a autora fazer referência a uma metodologia de videoformação como prática colaborativa, utilizamos o material proveniente das videograções como previsto na Clínica da Atividade, um dos pilares epistemológicos deste estudo. Dessa forma, traremos a seguir, a proposta de Yves Clot para o uso da imagem gravada na autoconfrontação.

De acordo com Clot (2007), a videogração é a técnica de excelência para o método de Análise de Atividade, por permitir que o trabalhador, ao ser confrontado com a sua própria imagem e ação na tela, analise como está desenvolvendo o seu trabalho e quais os fatores que o impedem ou interferem no alcance de seus

objetivos. Em outras palavras, o uso da imagem videogravada na autoconfrontação permite que o trabalhador tenha acesso ao que não está na aparência e superfície da atividade, pois foi revestido de outros elementos que “[...] escapam à simples observação – como o significado das atividades impedidas ou contrariadas”; o real da atividade (CUNHA; MATA; CORREIA, 2006, p.25).

Para que a autoconfrontação permita o acesso ao real da atividade, no entanto, precisa ser oriunda de um processo constituído por fases que vão desde a definição do que será observado até o retorno ao coletivo daquilo que foi analisado.

A primeira fase compreende, além da formação de um coletivo profissional para participação na pesquisa, a observação das situações de trabalho e a escolha da atividade comum a ser gravada em vídeo (CLOT, 2010).

A segunda fase inicia-se com a videogravação da atividade a ser analisada e se decompõe em outras duas etapas que também são filmadas para posterior análise: a autoconfrontação simples (ACS) e a autoconfrontação cruzada (ACC) (CLOT, 2010).

Antes de descrevermos cada tipo de autoconfrontação, no entanto, cabe aqui fazer uma ressalva ao processo de escolha das cenas a serem utilizadas no processo de análise. Tendo em vista a dupla preocupação de não fugir aos objetivos da pesquisa e de garantir o acesso às dimensões concretas do trabalho, o pesquisador deve proceder a uma seleção cautelosa das imagens e sequências da atividade a serem submetidas às autoconfrontações (FAITA; VIEIRA, 2003; SOARES; BARBOSA, 2010). Assim, após observar as atividades, filmá-las e selecionar os episódios a partir das suas possibilidades para discussão e desvelamento do real, partimos para as autoconfrontações propriamente ditas.

A autoconfrontação simples, ou clássica, é a segunda etapa dessa fase e se caracteriza pelo uso da videogravação como suporte para análise do trabalhador junto ao pesquisador. Trata-se de uma atividade em que o trabalhador, confrontado com a imagem de seu próprio trabalho, faz comentários acerca dessa situação para o pesquisador (CUNHA; MATA; CORREIA, 2006; CLOT, 2007).

A autoconfrontação simples é o primeiro momento em que a atividade de análise do sujeito deixa de ser intrapessoal para, por mediação da linguagem, tornar-se interpessoal. O sujeito deixa de falar apenas para si e passa a se dirigir ao

outro, nesse caso o pesquisador, que participa do processo gerando questionamentos e tecendo comentários a respeito da fala do trabalhador, contribuindo, dessa forma, com o seu processo de reflexão, ao mesmo tempo em que também vai apropriando-se das possibilidades de mudança decorrentes dessa análise (SOARES; BARBOSA, 2010).

Já a autoconfrontação cruzada, se caracteriza pela confrontação do mesmo profissional com a sua gravação anteriormente utilizada na ACS junto ao pesquisador e um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização que já tenha também se confrontado com sua própria atividade (CLOT, 2007; 2010). Porém, não nos aprofundaremos nessa discussão por não termos utilizado esse dispositivo nesta dissertação.

Ao final de todas essas fases e etapas, a concepção de Clot (2010, p. 253) acerca do uso da autoconfrontação é que esta se constitui em “[...] atividade psíquica de auto-observação [que] gera uma observação para si, um diálogo do sujeito entre todas as suas vozes”.

Nesse contexto, em contato com a sua imagem e na possibilidade de diálogo com o outro (pesquisador ou colega de trabalho), o sujeito tem a possibilidade de desfazer e refazer “[...] os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito, ou, ainda, o que seria a refazer” (CLOT, 2010, p. 240).

Essas possibilidades de análise, de acordo com Soares e Barbosa (2010), contribuem para que o trabalhador vá além da apreensão da realidade em movimento e restaure a sua capacidade de agir. Nas palavras de Clot (2010, p. 147), permite “[...] sobretudo, ampliar seu poder de ação [...] e [...] servir-se de sua experiência para fazer outras experiências”.

Com isso, Clot (2010) aponta para a autoconfrontação e a abordagem da Clínica da Atividade como um processo que viabiliza a transformação da experiência em algo além de reviver o já experimentado. Deixa aqui marcada a definição de que a experiência já vivida só pode ser reconhecida por meio da sua transformação e torna-se um meio para permitir novas experiências.

Assim, Clot (2010, p. 148) aproxima o conceito da transformação da atividade com o da tomada de consciência, ao nos esclarecer que:

A tomada de consciência não é, portanto, a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a recriação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outra maneira”. Compreender é pensar em um novo contexto. [...] Em vez de encontro com o passado, a tomada de consciência é metamorfose do passado. De objeto vivido no passado, ele é promovido à posição de meio para viver a situação presente ou futura.

Pela sua característica dialógica, a autoconfrontação pode ser descrita como um procedimento de coanálise da atividade de trabalho, que segundo Silva, Barros e Louzada (2011), se caracteriza como um pesquisar sobre processos e permite incidir sobre os recursos genéricos das atividades, sem perder a condição de acesso às singularidades que têm o potencial de apontar para outras possibilidades. Assim, podemos afirmar que a autoconfrontação torna-se um instrumento de formação profissional, que permite a tomada de consciência da atividade e provoca a abertura de novas zonas de desenvolvimento proximal. Por incidir no desenvolvimento da atividade e não apenas no seu funcionamento, a autoconfrontação permite ir além de compreender para transformar; segue na direção de transformar para compreender (CLOT, 2007; 2010). Isto ocorre porque no processo de verbalização “[...] não se pode revestir a atividade como um vestido pronto para vestir. Ela não serve de expressão a atividades “já acabadas”; ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam” (CLOT, 2007, p. 141).

Partindo do que já vimos sobre a autoconfrontação como espaço de reelaboração, incluímos a ação de reflexão nesses momentos em que, por meio da linguagem, pode promover a elaboração do pensamento e trazer à consciência aquilo que ocorria na prática de forma não consciente, visando a sua transformação.

Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, a reflexão é um processo mediado por signos e instrumentos presentes nas relações sociais; em outras palavras, refletir é um processo de autoconhecimento eminentemente social (VIGOTSKI, 1996). Baseando-se nesses pressupostos, Ibiapina (2008) aponta-nos que refletir criticamente sobre a prática nos permite identificar os problemas do gênero profissional e transcender para a transformação e desenvolvimento individual, por meio do movimento gerado pela análise intra e interpessoal, o que seguramente pode ocorrer por mediação do vídeo e do processo de colaboração.

A mesma autora ainda nos traz que a reflexão na perspectiva da colaboração pode ser sistematizada por meio das ações de descrição, informação e confronto,

que, por sua vez, permitem a reconstrução. Nesse sentido, traz como possíveis mediadores dessa reconstrução no processo colaborativo, os dispositivos da entrevista, da observação colaborativa, o vídeo e as sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008).

Dessa forma, encontramos na autoconfrontação uma interface com a proposta de formação da pesquisa colaborativa. Segundo Ibiapina (2008), as videografações servem de mediação para reflexão e análise das atividades práticas, permitindo aos professores, tal como na Clínica da Atividade, tornarem-se conscientes de suas ações e capazes de transformá-las, ao transpor em palavras a sua experiência subjetiva da docência.

Para finalizar, retomemos o que nos traz Ibiapina (2008, p. 37) sobre o uso da linguagem no processo de colaboração e formação:

[...] colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses.

Diante da construção teórica de todos os procedimentos e instrumentos utilizados na nossa pesquisa, entendemos que a complexidade do processo de transformação mediado pela relação interpessoal no processo colaborativo só pode ser compreendido mediante a triangulação de todo material produzido no decorrer da coleta de dados.

Dessa forma, apesar de passarmos a descrever cada momento desses de forma separada, essa fragmentação atende apenas a fins didáticos e de organização do material empírico, que após ser analisado, retornará a sua condição de inter-relação na busca da superação da superfície e das aparências, e em direção à construção de um novo conhecimento.

Para esclarecer como procedemos com relação a cada um desses momentos na nossa pesquisa, seguiremos, a partir deste ponto, com as suas respectivas descrições.

5.3 Procedimentos da entrada em campo: criando as condições para a pesquisa

5.3.1 A escolha do local e dos participantes

O primeiro passo para iniciarmos a pesquisa foi a definição dos participantes e do campo. Para isso, partimos da busca por um/a professor/a que tivesse em sua sala de aula regular um/a aluno/a com dificuldades de comunicação. Como tínhamos acesso a uma Clínica Escola de Terapia Ocupacional, solicitamos das terapeutas ocupacionais que nos indicassem pacientes com essa característica e que estudassem em escolas públicas regulares no município de Maceió.

No ano de 2010 não conseguimos nenhuma indicação, uma vez que constatamos, com tristeza, mas não surpresa, que as crianças que conseguiam se matricular nas escolas públicas abandonavam-nas por falta de condições de acesso e permanência ou buscavam escolas da rede privada por serem mais próximas às suas casas ou por entenderem que aquelas melhor atenderiam as suas necessidades específicas.

No início de 2011, no entanto, um desses pacientes de um Serviço de Reabilitação Municipal conseguiu matricular-se em uma escola próxima à sua residência, o que lhe permitia o acesso com uso da cadeira de rodas. De posse das informações e dos telefones da escola, após a mediação da terapeuta ocupacional responsável pelo paciente, entramos em contato com a Diretora, que nos solicitou uma visita para conversarmos pessoalmente com a professora assistente.

Fomos à escola de posse do projeto de pesquisa e conversamos brevemente com a professora, que apesar de relatar receio devido à proposta metodológica envolver a videogravação, aceitou participar da pesquisa, dizendo acreditar que essa traria vantagens para o aluno e para sua própria atuação. Disponibilizamos uma cópia do projeto para a professora, obtivemos a autorização da direção da escola e após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (Anexo A), acordamos o início da pesquisa, com periodicidade de dois encontros semanais.

Em paralelo, conversamos com a genitora do aluno, colocando-a a par da nossa proposta, e também obtivemos a sua anuência para o início da pesquisa. Entregamos então os Termos de Consentimentos Livre e Esclarecidos (Apêndices B e C), que foram assinados pela professora e entregues por ela própria para assinatura dos pais/responsáveis de cada criança de sua turma.

As informações acerca dos participantes da pesquisa, a professora e o aluno, estão descritas no capítulo seis.

5.3.2 Período de permanência no campo

Começamos a coleta dos dados no início de maio de 2011 com a observação, que aos poucos se constituiu como participante. Após familiarização com a professora e a turma, passamos a filmar algumas aulas, realizamos a entrevista reflexiva e, paralelamente, iniciamos o processo de consultoria a partir de sessões de autoconfrontações simples, seguidas de diálogos informais com a professora. A coleta em campo durou mais de oito meses, sendo encerrada ao final do ano letivo, em 22 de dezembro de 2011.

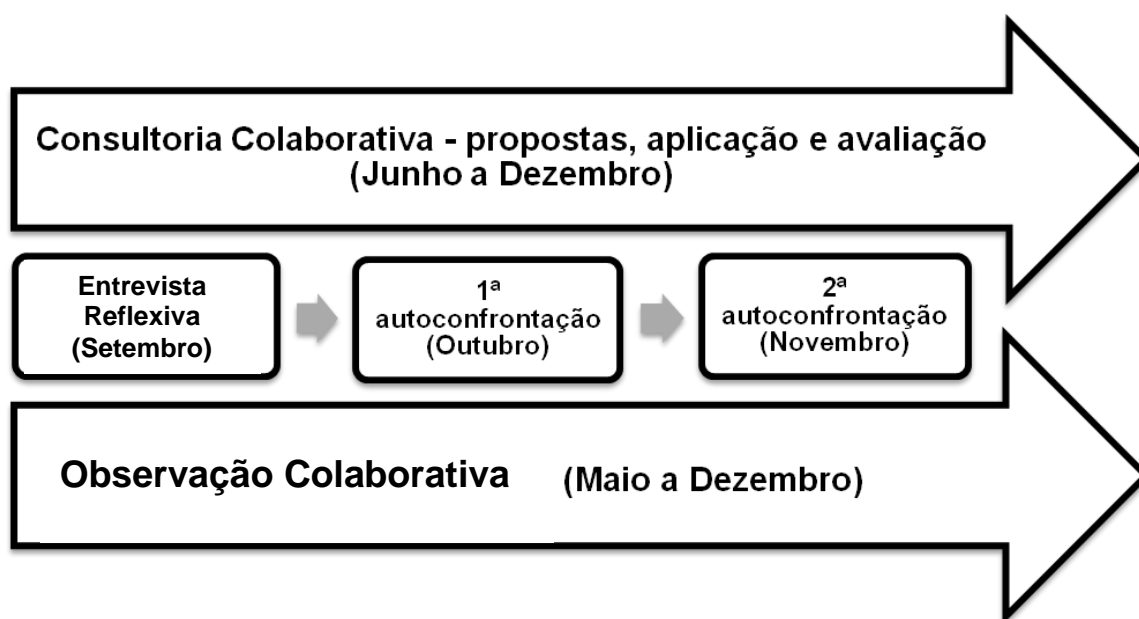
Durante toda a coleta dos dados frequentamos a escola com periodicidade de dois encontros semanais no período integral das aulas (horário vespertino). No entanto, essa etapa não ocorreu de forma linear e ininterrupta, devido a diversos problemas como recesso, afastamento da professora por motivo de saúde, paralisação das aulas por problemas estruturais da escola como reformas e falta d'água, além das faltas do próprio aluno.

Ainda assim, no período em que estivemos no campo registramos as nossas impressões em um diário de campo e fizemos videograções de diversas aulas onde o aluno com deficiência esteve presente, visando construir os episódios para serem analisados nas sessões de autoconfrontação simples.

É importante colocar que as anotações e as filmagens eram lidas e assistidas exaustivamente para dar subsídio ao nosso raciocínio clínico e que esse exercício foi essencial para retroalimentar as ideias propostas em todo o processo de consultoria.

Para melhor visualizar as etapas envolvidas na produção dos dados, apresentaremos um esquema com a distribuição temporal das atividades desenvolvidas nesse período:

Figura 1 – Esquema de distribuição temporal dos procedimentos de geração de dados



Fonte: Autora

5.4 O processo da produção dos dados: Construindo o material empírico

5.4.1 Entrevista Reflexiva

A entrevista reflexiva atendeu ao objetivo de captarmos as significações constituídas pela professora para sua atividade docente e sua experiência com a inclusão, a partir da questão desencadeadora: *Fale sobre a sua história como professora e da experiência em trabalhar com a inclusão*. Foram então abordadas questões referentes à sua história pessoal e profissional e focalizados os aspectos específicos das questões de pesquisa, como as dificuldades de interação e comunicação do aluno com deficiência, assim como, as modificações necessárias em sua atividade como professora para atender as demandas da inclusão.

A entrevista foi realizada no dia 30 de setembro de 2011, após alguns meses de observação e de já termos iniciado as filmagens. Aconteceu em um horário quando as crianças estavam assistindo a um vídeo, sob os cuidados das professoras dos outros dois primeiros anos. Aproveitamos esse momento porque não existia um horário livre, onde a professora pudesse fazer nenhum tipo de trabalho de estudo, planejamento e discussão da sua prática dentro da sua carga horária na escola, muito menos um espaço institucional para isso.

Diante do desconforto da professora em ver sua imagem filmada e reconhecendo que esse incômodo obrigatoriamente seria desrespeitado com as filmagens das aulas e nos momentos de autoconfrontação, resolvemos gravar a entrevista com a filmadora, devido à melhor qualidade do áudio, mas sem captar as suas imagens. Dessa forma, a filmadora foi posicionada de forma a focar um ponto fixo, mas próxima o suficiente para que não prejudicasse a captura do áudio.

A entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e foi transcrita na íntegra para posterior análise (Anexo B).

5.4.2 Observação colaborativa e videograções

Na busca de desenvolver a reflexão no decorrer de toda a pesquisa, a observação colaborativa iniciou-se timidamente, com o intuito de nos aproximarmos da professora e dos alunos, sem forçar uma intimidade que ainda não existia. À medida que a nossa presença começou a se fazer marcante e, ao mesmo tempo, parte da rotina da sala de aula, após mais de um mês de observação, passamos a participar do processo de forma mais efetiva em momentos e interações diversas: nas aulas, no recreio e nos momentos festivos da escola.

Após esse período, iniciamos as videograções no dia da festa junina, na tentativa de minimizar a excitação e a curiosidade das crianças diante da câmera. É importante acrescentar, no entanto, que após introduzir o uso da videogração durante as observações em sala de aula no mês de julho, tivemos momentos de regressão das nossas relações no campo, com a dispersão e o estranhamento mobilizados pela professora e seus alunos, devido ao uso do equipamento. Mais uma vez, precisamos de um intervalo de tempo, desta vez menor – cerca de uma

semana, para que estivéssemos novamente fazendo parte do grupo e não apenas observando-os através das lentes da câmera.

Dessa forma, observamos e relatamos aspectos voltados à interação da professora e da turma com o aluno com dificuldades comunicativas; as ações desenvolvidas pela professora para a inclusão dele nas atividades propostas para a turma, assim como os problemas que seriam passíveis de intervenção no processo de consultoria durante as autoconfrontações. As imagens foram filmadas em câmera digital portátil, disposta em um tripé no mobiliário da própria sala e sob o nosso manejo e supervisão.

No dia a dia da sala de aula, os momentos de colaboração variavam de acordo com as atividades desenvolvidas pela professora com os alunos. Por vezes, ficávamos apenas observando e filmando as interações. Em outros momentos, intervínhamos diretamente com o aluno em questão ou mesmo com outras crianças da turma; nos demais, trocávamos ideias e refletíamos junto à professora acerca de questões diversas surgidas nessas situações, além de fazer a relação entre o que era trabalhado na sala e no AEE.

As interações com a professora ocorriam em momentos informais, intervalo, hora do recreio ou ao término das aulas, devido à já citada ausência de tempo e espaço para essas atividades na escola. Nesses momentos, além de discutirmos possíveis modificações para a inclusão do aluno com deficiência, abordávamos questões relacionadas ao desempenho dos alunos, aos problemas de aprendizagem da turma, à gestão escolar e às políticas públicas de educação. Acreditamos que esses diálogos contribuíram fortemente para que conhecêssemos melhor a professora e o contexto escolar onde estávamos inseridas, o que ajudou bastante no processo de análise.

Ao final do processo, pudemos também observar e registrar alguns resultados decorrentes das modificações propostas pela consultoria, reavaliando a necessidade de novas intervenções e ajustes, o que caracterizou o processo cíclico de reflexão sobre a ação proposto pela própria pesquisa colaborativa.

5.4.3 Sessões de reflexão mediadas pela autoconfrontação simples

Como abordamos anteriormente, utilizamos na nossa pesquisa a autoconfrontação simples (ACS) como instrumento mediador de reflexões acerca da prática profissional da professora. No entanto, convém destacar que, apesar de reconhecermos o uso da autoconfrontação dentro de uma metodologia própria da Clínica da Atividade de Yves Clot, inserida em um processo composto por outras etapas anteriores e posteriores, utilizamo-la de forma isolada destas, por estarmos em um contexto diferenciado de intervenção colaborativa.

Dessa forma, apesar de não termos submetido a um coletivo profissional o processo de definição daquilo que seria filmado e posteriormente analisado por meio da autoconfrontação, iniciamos a pesquisa a partir de um acordo com a professora participante, em que ficou claro que o tema a ser trabalhado nesse processo – a atividade docente diante da inclusão – era de interesse de ambas as partes.

Dessa forma, considerando o fato de termos trabalhado apenas com uma professora, detivemo-nos no procedimento da autoconfrontação simples, não prosseguindo para a etapa seguinte, da autoconfrontação cruzada, uma vez que esta exige a participação de um par que tenha passado pelo mesmo procedimento de ACS proveniente da sua própria atividade de trabalho.

Para isso, selecionamos para as ACS cenas gravadas nos momentos de observação em sala de aula, de acordo com a possibilidade de atingir os nossos objetivos. A seleção ocorreu após o registro de três meses de aulas, na tentativa de identificarmos situações recorrentes e que pudessem gerar discussão acerca da atividade docente diante da inclusão. Utilizamos como critérios para a eleição dos episódios cenas que evidenciassem a participação do aluno com deficiência nas aulas – suas tentativas de sucesso e empecilhos para a aprendizagem; as dificuldades na comunicação entre ele e a professora e as tentativas de ambos para superar essas dificuldades. Durante o período da pesquisa foram realizadas duas ACS.

O episódio utilizado na primeira ACS foi retirado de uma aula ocorrida no mês de julho de 2011 e denominado *Contando as Sílabas*, que, após edição³³, tinha quinze minutos de duração e mostrava uma atividade de base alfabética em que a professora solicitava a identificação de letras e construção de palavras utilizando o alfabeto móvel, com posterior transcrição para o papel e contagem das sílabas (Anexo C).

O segundo episódio foi extraído de uma aula ministrada em setembro de 2011, com duração de onze minutos e trinta e nove segundos após edição, e denominado *Com a Cabeça nas Nuvens*. Esse episódio apresentava uma atividade de leitura realizada pela professora, com interação constante com os alunos a respeito dos significados de termos e metáforas utilizados pelo personagem de uma estória (Anexo D).

Depois de montados os episódios, voltamos a assisti-los algumas vezes e elaboramos algumas questões para desencadear as discussões propostas pela pesquisa: qual o objetivo da atividade? Como ela via a participação do aluno e a sua intervenção junto a ele? A atividade poderia ser feita de forma diferente? Como?

Além dessas questões, como pretendíamos eliciar a reflexão da professora, elaboramos indagações no decorrer da própria ACS, aproveitando os pontos levantados por ela e ainda outros, relacionados às possíveis modificações que poderíamos realizar no processo de consultoria.

Após marcarmos e sermos impedidas diversas vezes de realizar as ACS, devido a problemas estruturais e da rotina da escola, a primeira ACS foi realizada no dia seis de outubro e a segunda no dia trinta de novembro de 2011. Ambas duraram cerca de quarenta minutos, foram filmadas e posteriormente transcritas na íntegra para compor o material empírico a ser analisado posteriormente. (Anexos E e F)

³³ Realizamos a edição caseira dos episódios para as ACS com o recorte e colagem de cenas a partir do programa *Windows Live Movie Maker* da Microsoft®.

5.4.4 A Consultoria Colaborativa e os procedimentos de intervenção

No decorrer de toda a pesquisa, trabalhamos de forma a manter um contato próximo com a professora, não apenas nos espaços formais de reflexão mediados pelas autoconfrontações, mas também e principalmente, em momentos de conversas informais a respeito das inúmeras situações que vivenciamos na sala de aula e sobre a educação em geral.

Em momento algum sentimo-nos indesejadas ou excluídas das atividades. Pelo contrário, pudemos compartilhar e participar de diversos momentos da escola – sessões de projeção de vídeos infantis, o recreio, as festas e comemorações, as aulas de Educação Física, os ensaios, os jogos e as brincadeiras com as crianças. Essa diversidade de atividades que presenciamos foi de extrema importância para que conhecêssemos melhor a dinâmica da escola, a professora, o aluno e todas as outras crianças da sala.

Aos poucos, a nossa presença saía dos extremos entre a modificação da dinâmica do grupo mobilizada pelo estranho e a “invisibilidade” de quem não vem para interferir. Passamos a fazer parte do grupo. Mas com um papel diferente, de parceria com a professora para resolução de problemas, que, por vezes, extrapolava o proposto na pesquisa. Constituíam-se assim, uma relação mútua de colaboração. Com isso, tanto passamos a colaborar com a professora, como nos alimentamos dessas experiências para melhorar o nosso raciocínio clínico na elaboração das orientações e intervenções da Consultoria Colaborativa.

Com a troca de informações, a discussão de impressões e o compartilhar de dúvidas e reflexões, conseguimos desenvolver uma relação de confiança e, paulatinamente, entramos em uma espiral: partíamos de concepções já discutidas e negociadas, para avançar, em algum ponto, nas possibilidades de intervenção da aprendizagem do aluno com deficiência.

Convém deixar claro que todas as propostas de modificação e adaptação dos instrumentos e atividades pedagógicas foram discutidas, negociadas, pactuadas e, posteriormente, reavaliadas. Nada foi imposto e o objeto da consultoria, apesar de envolver os aspectos pedagógicos e metodológicos, foi a modificação da forma de oferecer as atividades, com vistas a facilitar a comunicação entre os pares e entre a

professora e o aluno com dificuldades de comunicação, melhorar o desempenho do aluno e a possibilitar a avaliação de todo o processo pela professora.

Portanto, partindo do nosso lugar enquanto profissional da área da saúde – e recorrendo à nossa própria formação profissional como terapeuta ocupacional – lançamos mão da Tecnologia Assistiva³⁴ como princípio de todo o trabalho de consultoria, que será descrito com mais detalhes no capítulo 6.

5.5 Análise dos Dados: da empiria a um novo conhecimento

Entendemos que a escolha dos procedimentos de análise do material empírico produzido na pesquisa seja uma etapa crucial por determinar a qualidade dos resultados apresentados, uma vez que é nesse processo que são geradas as contribuições do pesquisador para a compreensão da realidade do objeto estudado. Nessa perspectiva, concordamos com Gómez, Flores e Jiménez (1996) quando afirmam que a análise é o processo mais fecundo de uma investigação, por permitir o aprofundamento do conhecimento acerca da realidade do objeto estudado.

No entanto, entendemos também que em uma pesquisa como esta, em que ocorre a produção de um denso e vasto material empírico, fruto de observações, entrevista e autoconfrontações, corremos o risco de buscar o real no que parece transparente nesse material e de não conseguirmos aproximação com o nosso *corpus* teórico (MINAYO, 1996).

Com essa preocupação e baseando-nos no princípio da Psicologia Sócio-Histórica de que não basta descrever os fenômenos, mas avançar para a sua interpretação e explicação, definimos como estratégia para esse momento, a utilização da Análise Temática.

A análise por temas é uma das possibilidades da técnica de Análise do Conteúdo, desenvolvida no início do século XX nos Estados Unidos, como parte de um esforço para o desenvolvimento de técnicas que permitissem superar o senso-comum e a subjetividade do pesquisador que interpreta os dados, em rumo a um

³⁴ Os princípios teóricos adotados como referência para o uso dos recursos da Tecnologia Assistiva no processo de Consultoria são os mesmos já abordados no Capítulo xx.

olhar mais crítico para o material produzido nas pesquisas de campo (MINAYO, 1996).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser definida na atualidade como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A autora ainda complementa que a finalidade dessa técnica é a de “[...] efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens [...] e que o pesquisador, por sua vez, “[...] possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver” (BARDIN, 2011, p. 48).

Nessa perspectiva, Minayo (1996) afirma que a análise de conteúdo permite ao pesquisador a superação dos significados manifestos em primeiro plano (aparentes e superficiais) e a busca da sua articulação com os fatores sociais, culturais e históricos que o produziram. Esses significados, de acordo com Franco (2008), são parte de um contexto no qual está inserido o produtor da mensagem, ser situado histórica e socialmente, que a constrói por meio da objetividade do seu discurso. Na análise, essa objetividade pode ser desconstruída diante de um processo dialético, que tem por finalidade o desenvolvimento da consciência.

Para alcançar esses objetivos e fazer uso da inferência no material estudado, na busca dos significados manifestos e latentes, Minayo (1996) descreve algumas técnicas de análise de conteúdo, das quais destacaremos a análise temática, nossa opção metodológica para o tratamento dos dados desta pesquisa.

No contexto da análise, o tema é compreendido como uma asserção sobre determinado assunto, que pode ser representada por meio de palavras, frases ou expressões (MINAYO, 1996; FRANCO, 2008). Nas palavras de Bardin (2011, p. 135):

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos do sentido” que compõem a comunicação e

cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Com essa definição, percebemos que a análise temática pode ser direcionada a uma vertente quantitativa de análise, mediante de uma busca pela frequência das unidades de análise, mas também, permite o direcionamento analítico qualitativo (MINAYO, 1996).

De acordo com Franco (2008) e Bardin (2011), a análise temática é a técnica de eleição para tratar material oriundo de instrumentos abertos, como as entrevistas e observações, principalmente se estes expressarem valores, atitudes e crenças. No entanto, para que aconteça de forma a alcançar o seu propósito, a análise temática deve obedecer a três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 1996). Vejamos como se constitui cada uma delas.

A pré-análise, de acordo com a autora, é o momento em que escolhemos ou organizamos os documentos a serem estudados, retomamos as nossas hipóteses e objetivos iniciais, para reformulá-los diante do material coletado e elaborarmos os indicadores que orientarão nossa interpretação final.

Uma tarefa de destaque, na pré-análise, é a leitura flutuante do material, definida por Bardin (2011), como um momento de aproximação com o texto, que permite uma primeira “impregnação” do pesquisador pelo seu conteúdo (MINAYO, 1996). À medida que vamos familiarizando-nos com o texto, a leitura vai se tornando mais sugestiva em função de relações com hipóteses emergentes e com a teoria relacionada ao tema.

Aguiar e Ozella (2006) ao descreverem os procedimentos para construção de uma outra forma de análise, os Núcleos de Significação, afirmam que é nessa fase da leitura que podemos identificar o que esses autores chamam de pré-indicadores, que aqui consideraremos como pré-indicadores temáticos³⁵. Nela emergirão temas diversos caracterizados pela repetição ou reiteração, assim como “[...] pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente,

³⁵ Apesar da nossa opção por trabalharmos com a Análise Temática em detrimento dos Núcleos de Significação, consideramos importante identificar as suas fases iniciais, devido às mesmas terem servido de inspiração para a pré-análise do nosso material empírico.

pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (p.230).

Nessa direção, selecionamos os pré-indicadores temáticos na medida em que eles se relacionam ao nosso objeto de estudo, considerando a palavra como unidade mínima de análise, com base no que nos dizem Aguiar e Ozella (2006, p. 230,231):

Consideramos que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Partimos dela sem a intenção de fazer mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem.

Assim, é a partir dessa leitura a da identificação dos pré-indicadores temáticos, que podemos, ainda na pré-análise, a partir do seu conteúdo, validá-los e formular novas hipóteses.

A segunda etapa da análise temática – a exploração do material, de acordo com Bardin (2011, p.133), consiste em operações de codificação, ou seja, de uma transformação “[...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que pode servir de índice”.

Identificamos, nessa fase, aquilo que na perspectiva dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), caracteriza-se pela aglutinação de pré-indicadores para montar os indicadores de análise, aqui chamados de subtemas. Essa aglutinação pode ser efetuada por similaridade, complementaridade ou contraposição e ajudam-nos a reduzir a diversidade de informações, nos guiando para um processo de análise mais próximo da subjetividade do sujeito pesquisado.

É nessa perspectiva que descrevemos a terceira etapa da análise temática – o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Essa etapa, que pode ser formal e caracterizada pela quantificação dos enunciados para a sua interpretação, pode também assumir um caráter qualitativo, ao priorizar a dimensão dos significados em detrimento da estatística. Nas palavras de Bardin (2011), o que

caracteriza a análise qualitativa nessa fase é a sua ancoragem no indicador, no nosso caso, o subtema, e não na frequência da sua aparição.

Foi por perceber, nos princípios e etapas da análise temática, uma possibilidade de explorar o nosso material empírico sem perder de vista o referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade e as suas respectivas categorias, que procedemos com essa análise para trabalhar todo o material coletado na nossa pesquisa. No tópico a seguir descreveremos como se deu esse processo.

5.5.1 O processo da análise: buscando os temas e as suas relações

Após algumas considerações acerca de qual seria a melhor forma de analisar os dados coletados na pesquisa e da aplicação de diferentes técnicas para a sua organização, decidimos pela análise temática, por acreditar que essa é a melhor estratégia para nos ajudar a explicar os fenômenos e captar a dimensão processual que vivenciamos com a consultoria colaborativa.

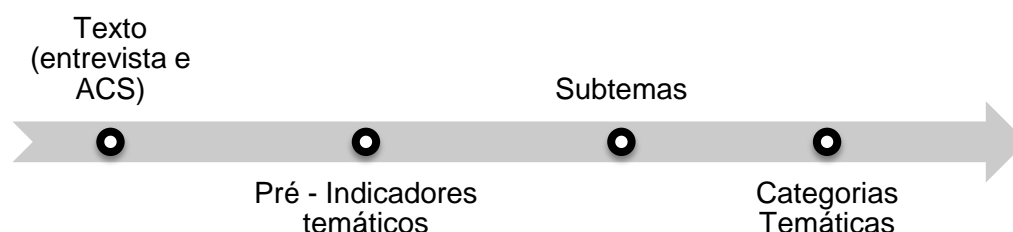
Dessa forma, iniciamos o processo de pré-análise transcrevendo na íntegra a entrevista, os episódios e as autoconfrontações e procedendo com a leitura flutuante desse material, acrescido das observações relatadas no diário de campo.

Após essa etapa, voltamos à leitura com o objetivo de encontrar pré-indicadores temáticos que pudessem denotar temas relacionados aos nossos objetivos e questões de pesquisa: analisar as significações constituídas pela professora quanto a sua atividade docente e à inclusão escolar e analisar a utilização da Consultoria Colaborativa como processo de formação de professores para a inclusão escolar.

Assim, procedemos com a análise das transcrições da entrevista e das autoconfrontação simples (ACS) efetuando uma seleção de trechos a partir dos conteúdos que emergiam. Em seguida montamos um quadro para cada procedimento e geramos um código para cada excerto, o que gerou um material consistente para a aglutinação por temas, o nosso passo seguinte.

De posse de 35 trechos da Entrevista, 14 da ACS *Contando as Sílabas* e 24 da ACS *Com a Cabeça nas Nuvens*, iniciamos o processo de aproximação por similaridade, complementaridade e contraposição já citados anteriormente, com o qual montamos 09 subtemas constituídos por pré-indicadores temáticos provenientes das três bases de dados, que foram posteriormente agrupados em três categorias temáticas. A figura abaixo ilustra o processo de transformação do texto.

Figura 02 – Processo de transformação do texto em categorias temáticas



Fonte: Autora

No quadro a seguir, podemos visualizar os subtemas e categorias temáticas que produzimos a partir do texto e que analisaremos no próximo capítulo.

Quadro 03 – Subtemas e Categorias temáticas

Subtemas	Categorias Temáticas
Subtema 1 – A inclusão é possível. Eu não tenho mais medo.	1 – Inclusão: construindo possibilidades para uma atividade real
Subtema 2 – É difícil lidar com as necessidades específicas das crianças com deficiência.	
Subtema 3 – Sem ajuda não dá para oferecer atenção a todos.	
Subtema 4 – A inclusão foi empurrada, sem suporte.	2 – A formação e as condições de trabalho – A inclusão acontece pela metade
Subtema 5 – Há um descaso dos gestores com a inclusão.	
Subtema 6 – Cada criança tem o seu momento, o professor deve variar as atividades.	3 – Inclusão: do desafio ao desenvolvimento profissional
Subtema 7 – As atividades podem ser modificadas e adaptadas de diferentes formas.	
Subtema 8 – Adaptar-se às necessidades das crianças é um desafio.	
Subtema 9 – Eu me realizo com o sucesso das crianças.	

Fonte: Autora

6 ANÁLISE: DA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS À EXPLICAÇÃO DOS FENÔMENOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados encontrados na nossa pesquisa, assim como analisá-los a partir do referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade.

Iniciaremos com a apresentação dos participantes, colaboradores do nosso estudo e com a descrição da escola e da sala de aula onde desenvolvemos toda a pesquisa e dos procedimentos envolvidos na Consultoria Colaborativa baseada na Tecnologia Assistiva, para logo em seguida, apresentar a análise das categorias temáticas apresentadas anteriormente.

6.1 Apresentando a professora

A professora Ana³⁶, com quem desenvolvemos todo o processo da consultoria e a pesquisa tem cerca de quarenta anos, estudou a vida inteira em escola pública, na qual entrou aos cinco anos de idade, já alfabetizada pela própria mãe.

A sua formação inicial aconteceu no interior de Alagoas, em nível médio - no antigo magistério - concluído aos dezessete anos de idade, tendo, hoje, experiência de cerca de doze anos na docência.

Mesmo afirmando que ser professora não era a sua intenção, começou cedo, logo após a conclusão do magistério e trabalhou cerca de cinco anos em cidades do interior do estado de Alagoas. Parou durante um período e lecionou em salas de EJA, até que, há oito anos, foi chamada para assumir o concurso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura de Maceió. Desde então, vem trabalhando com a alfabetização de crianças, atual primeiro ano do ensino fundamental. Sua experiência profissional se constituiu exclusivamente em escolas públicas.

A formação em nível superior, que a princípio acontecia em um curso de Farmácia, foi transferida para o curso de Pedagogia quando da sua convocação

³⁶ Ana foi o nome fictício escolhido pela própria professora durante a entrevista reflexiva.

para a SEMED de Maceió. À época da entrevista, havia se formado há cerca de dois anos e devido ao seu bom desempenho, recebeu uma bolsa de estudos para uma pós-graduação lato senso à distância em Educação Especial e Inclusão, que estava em fase de finalização. Escolheu essa área da pós-graduação, devido às necessidades impostas pela sua vivência anterior como professora de alunos com deficiência e outras necessidades especiais e com essa mesma motivação, interessava-se em, posteriormente, também cursar uma especialização em Psicopedagogia.

A professora relatou não ter convivido com pessoas com deficiência na sua infância ou vida pessoal, sendo a escola o local onde iniciou esse convívio, assumindo o papel de professora dessas crianças. Já teve em sua sala uma criança surda e uma sem diagnóstico, mas que apresentava sinais de transtorno global do desenvolvimento. À época da pesquisa de campo, tinha na mesma turma um adolescente com Paralisia Cerebral e uma menina com deficiência intelectual, que já havia sido sua aluna no ano anterior e foi retida a pedido da mãe, devido às suas dificuldades em avançar na aprendizagem. É interessante destacar que essa aluna iniciou o ano em outra turma, mas voltou para a sala de Ana pela dificuldade da outra professora em atender às suas necessidades específicas.

Ao iniciarmos a coleta dos dados, pudemos perceber o seu interesse pelo desenvolvimento e participação de todos, pois já realizava algumas adaptações simples para o Caio³⁷, como o aumento da pauta e do espaço para atividades gráficas e a fixação do papel na mesa para não escorregar.

Ana, que ministrava aula nos dois turnos para a mesma série e na mesma escola, desenvolvia as suas atividades de forma planejada por meio de “semanários”, que eram construídos em conjunto com as outras duas professoras das turmas de primeiro ano, a partir dos projetos unificados definidos com a participação de todos os professores da escola. Ela dizia que gostava de trabalhar dessa forma, alinhada com as colegas e trocando conhecimentos com os seus pares, tanto no planejamento como na socialização das experiências e resultados.

³⁷ Nome fictício que utilizaremos durante o trabalho para preservar a identidade do aluno com deficiência que frequentava a sala da professora Ana. Escolhemos este nome devido ao seu significado de alegria, sentimento claramente transmitido pelo adolescente nas atividades escolares.

Como professora de escola pública em tempo integral e desde a formação inicial, identificava muitas dificuldades dos alunos, principalmente no que se referia às suas condições sociais e econômicas, mas acreditava que alfabetizar adultos era muito mais difícil do que fazê-lo com crianças.

No capítulo da análise conheceremos um pouco mais sobre o que Ana pensa sobre a inclusão e sobre os processos, saberes e valores que envolvem ter um aluno com deficiência na sala de aula.

6.2 Apresentando o Aluno

Caio, o adolescente com Paralisia Cerebral do tipo Tetraparesia Espástica³⁸ que estudava na sala de Ana e com quem trabalhamos o processo de consultoria, tinha, à época da coleta dos dados, 13 anos de idade e estava em seu primeiro ano na escola.

É o filho mais velho de uma prole de dois e morava com os pais em uma casa próxima à escola. Seu pai trabalhava fora e sua mãe era a responsável por levá-lo às terapias e à escola. No mesmo ano de ingresso à escola de Caio, a sua mãe, até então analfabeta, também passou a frequentar, na mesma escola, uma turma de EJA noturno.

No horário da manhã, Caio fazia Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia em um Centro de Reabilitação Municipal, mas até então não havia nenhum trabalho em conjunto desses profissionais com a escola. A terapeuta ocupacional iniciou uma articulação com a professora do AEE, mas não houve desdobramentos desse contato.

Em sua história pessoal, há algum tempo desejava ir à escola, mas não havia muito empenho da família em matriculá-lo. Diante de suas solicitações constantes, a sua terapeuta ocupacional iniciou a articulação com a Secretaria Municipal de Educação, que fez o encaminhamento para a escola atual no ano de 2010, mas as tentativas de matrícula encerraram-se sem sucesso. No ano de 2011, enfim, após o

³⁸ Paralisia Cerebral, de acordo com Zerbinato et al. (2003, p.503), se constitui um grupo de desordens neurológicas, de etiologia e quadros clínicos múltiplos, em que predominam as alterações motoras.

intermédio da terapeuta ocupacional junto à família e à escola, Caio foi matriculado no primeiro ano do ensino fundamental.

Caio adorava a escola e, mesmo quando passava a manhã inteira em atividades fora de casa, fazia questão de ir. A mãe inclusive relatava que era ele quem lembrava a hora de arrumar-se e almoçar para não se atrasar. Era claro o prazer que tinha em estar no ambiente escolar e a sua satisfação em participar das atividades propostas pela professora.

No período de observação, seu quadro motor era de controle postural instável na postura sentada, com compensações de membros superiores para melhorar o equilíbrio estático e leve movimentação involuntária nos ombros. Sua coordenação de membros superiores era comprometida, permitindo apenas alguns movimentos com o ombro e punho esquerdos.

A preensão era realizada de forma rudimentar, com pouca força e com interferência do tônus muscular aumentado. Conseguia apontar e segurar apenas objetos leves e de pequena espessura, o que limitava a sua funcionalidade em diversas atividades que envolviam a manipulação de instrumentos, como escrever com lápis e comer com talher. Ainda assim, conseguia comer de forma independente com a mão (biscoito, salgadinho) e escrever e pintar com lápis engrossado (com pouca coordenação, grande gasto de energia e tempo).

Permanecia sentado na cadeira da escola sem nenhuma adaptação, mas não realizava nenhuma transferência ou locomoção de forma independente; para entrar e sair da cadeira de rodas adaptada ou da carteira escolar precisava ser conduzido por outra pessoa. Não realizava marcha independente, mas com facilitação e bastante apoio, conseguia trocar alguns passos.

Uma característica marcante de Caio, apesar do visível comprometimento motor global, era a sua disartria³⁹, que lhe dificultava bastante a comunicação oral. As poucas palavras que conseguia articular de forma inteligível, só eram compreendidas após muito esforço do adolescente e de seu interlocutor. Independente dessa grande dificuldade e de muitas vezes não se fazer entender, ou não permitir acesso ao que estava apreendendo das situações pedagógicas, Caio

³⁹ Disartria – dificuldade motora de articular os fonemas e produzir fala de forma inteligível. É uma das características do quadro de Paralisia Cerebral do tipo tetraparesia espástica.

conseguia se fazer presente e chamar a atenção para si, comunicando-se por meio de gestos, vocalizações, sorrisos e expressões faciais, tanto com a professora como com os seus colegas. Era querido e popular entre os demais alunos da sala.

Seu irmão caçula, na época com onze anos, era o responsável por acompanhá-lo até a escola e ajudá-lo nas atividades de transferência e autocuidado. Mesmo inicialmente sendo designado para vir apenas na hora do lanche, costumava permanecer na sala todo o período, participando, inclusive, de algumas atividades junto aos demais alunos na sala e no recreio. A interação entre os dois era intensa e de muita cumplicidade; a comunicação fluía entre eles mais facilmente. O irmão muitas vezes fazia também a “tradução” daquilo que Caio queria falar e o ajudava a realizar algumas tarefas motoras, como pegar o seu material e apagar com a borracha.

Apesar de desempenhar tarefas importantes e estar totalmente enturmado com o grupo, o irmão muitas vezes desviava a sua atenção; como eram muito cúmplices, iniciavam brincadeiras paralelas durante a aula e Caio, que já se mostrava disperso em muitas atividades, demorava a concentrar-se novamente. O seu papel e limites na sala de aula não estavam bem definidos.

6.3 Conhecendo um pouco da Escola

A escola na qual realizamos a nossa pesquisa é pública, da esfera municipal e atende nos turnos matutino e vespertino a estudantes da educação infantil (primeiro e segundo períodos) e do ensino fundamental (anos iniciais), além de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no horário noturno. No ano em que desenvolvemos a nossa pesquisa (2011), a escola tinha cerca de 830 alunos, a sua maioria com idades entre quatro e treze anos.

Fica localizada em um bairro pobre, próximo ao centro da cidade, com altos índices de violência e precárias condições sanitárias, de pavimentação e oferta de serviços públicos e espaços de lazer e convivência. Foi inaugurada em 2005 e era composta de um prédio amplo, com dois pavimentos (térreo e primeiro andar), porém, uma parte da escola permanecia desativada e abandonada desde 2006,

quando o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), que ocupava o espaço, foi desativado por problemas no seu financiamento.

Desde então, a área que contém oito salas de aula e onde funcionava uma sala de recursos para a Educação Especial estava abandonada, com material entulhado e comprometimento estrutural, sob ameaça de desabamento. Dessa forma, é um espaço que abrigava animais peçonhentos que ameaçavam a saúde das crianças e funcionários, além de ser alvo de vandalismos e furtos, ameaçando a segurança do patrimônio escolar.

Além disso, a escola também possuía um ginásio desativado devido a problemas estruturais e à violência do bairro. Em 2009, o ano letivo precisou ser encerrado antes do previsto devido a constantes invasões na escola através desse ginásio. Por lá entravam homens que expulsavam as crianças e professores das aulas de Educação Física, roubavam comida da merenda escolar e utilizavam os banheiros para consumir drogas e praticar atos sexuais.

No período da nossa pesquisa, o ginásio permaneceu isolado, de forma que as aulas de Educação Física ocorriam dentro das salas de aula ou em corredores contíguos a elas.

Retirando toda a área isolada, ainda assim a escola possuía um espaço amplo, com seis salas de aula no primeiro andar, além de uma sala de informática e uma de vídeo. No pavimento térreo, além de dez salas de aula, ficavam o refeitório (que permaneceu fechado o ano inteiro), a cozinha, a sala de recursos multifuncionais onde funcionava o AEE e as salas dos professores, da secretaria, coordenação e direção escolar, todas dispostas em forma de átrio, ao redor de um pátio.

Apesar de um considerável espaço físico, a estrutura e arquitetura da escola deixavam muito a desejar. O piso de cimento era irregular, os corredores e escadas estreitos, havia inúmeros batentes atrapalhando o acesso às salas, as quais eram quentes e mal iluminadas.

Não bastassem todas essas questões, a estrutura também estava precária, o que gerou a interdição de quatro salas pela Defesa Civil no mês de agosto de 2011, inclusive a de informática, por risco de queda do teto. Logo em seguida, em setembro, as aulas foram suspensas por quase uma semana porque, após período

de forte chuva, havia infiltrações e goteiras por toda a escola e as paredes passaram a vazar energia elétrica, chegando a dar choque em um aluno.

Após esses transtornos, finalmente a Prefeitura autorizou o início de uma reforma para recuperar a estrutura e evitar acidentes, o que também ocasionou alguns transtornos no funcionamento da escola.

Além disso, a escola passava por um período de transição da sua gestão, marcada por conflitos entre as próprias gestoras e os demais funcionários, o que gerou uma primeira eleição anulada por falta de quórum mínimo e a convocação de um novo processo eleitoral um mês depois, com ameaça de intervenção da SEMED caso o impasse não fosse resolvido.

No entremeio desse conflito, a dinâmica da escola também ficava comprometida, interferindo tanto nas questões pedagógicas, como nas relações. O refeitório, inaugurado como contrapartida para um programa do Governo Federal, não era utilizado por falta de recursos, o que gerava uma situação, no nosso olhar, incompatível com um espaço de educação: as crianças, após serem servidas da merenda, não tinham onde sentar-se para lanche e o resultado disso era que comiam em pé, sentadas no chão de cimento, por cima dos batentes, andando, correndo; não era incomum ver talheres e pratos voando em brincadeiras ou brigas.

Além disso, o pátio da escola não era equipado com nenhum brinquedo e muito menos tinham pessoas para acompanhar as atividades na hora do recreio. Assim, as brincadeiras possíveis eram a de correr e chutar algum pedaço de sucata para jogar futebol, em meio a muitos incidentes e conflitos que, muitas vezes, terminavam em confusão. Em dia de chuva, o recreio era na sala, onde por sua vez também eram poucos os recursos lúdicos.

Essa configuração ambiental fazia com que os recreios fossem separados por faixa etária: primeiro iam os pequenos da educação infantil, seguidos dos primeiros e segundos anos e por fim, os maiores, do terceiro ao quinto ano. Resultado: com o barulho produzido pelas crianças e amplificado por um rádio que tocava músicas impróprias para o ambiente, nas salas que ficavam ao redor do pátio, as aulas eram interrompidas durante os três recreios por total falta de condições de interlocução. Se a porta ficasse aberta, não se escutava nada; se fechasse, ficava escuro e demasiadamente quente.

6.4 Conhecendo a sala de aula, sua estrutura e dinâmica

Durante o período da nossa pesquisa, a professora Ana e sua turma passaram por três salas. A primeira, onde ficamos nos meses de maio e junho, era escura e empoeirada, a segunda, que estava sendo reformada, foi entregue no final de junho, mas permanecia com uma estaca no meio da sala, escorando o seu teto.

Essa sala seria a definitiva e apesar de ser mais iluminada do que a anterior, era bem mais quente. Além disso, com a escora do teto, o risco de desabamento era iminente, o que assustava as crianças e a todos na escola. O 'artefato', além do risco, também atrapalhava a circulação e a visualização da lousa. A arrumação da sala nesse período era feita de modo a desviar da escora para evitar algum acidente.

Após queixas das famílias, dos professores e da gestão, a Defesa Civil confirmou o risco de desabamento e a SEMED negou, mas providenciou a sua recuperação. Durante o período do reparo, a turma mais uma vez mudou de sala, dessa vez para uma maior e mais ventilada, mas com péssima acústica e localizada no corredor de trás, o que dificultava o acesso com a cadeira de rodas de Caio.

Independente do ambiente físico da sala, a sua disposição e dinâmica permaneciam de forma similar. Os alunos eram distribuídos nas mesas em pequenos grupos, de forma a ficarem de três a quatro alunos por mesinha. Além da quantidade, a distribuição feita pela professora também atendia a uma medida de controle sobre o comportamento das crianças (para evitar conversas paralelas e brincadeiras), além de ser guiada pelo tipo de atividade a ser desenvolvida – ora as crianças estavam agrupadas com pares que tinham níveis de desenvolvimento compatíveis, ora com pares em diferentes níveis, onde os mais adiantados ajudavam os que ainda não tinham alcançado determinadas etapas do desenvolvimento.

A dinâmica de funcionamento da sala também era organizada pela professora; as regras eram claras e ela mantinha o domínio sobre a turma sem grandes problemas. Além disso, as atividades aconteciam mediante o planejamento prévio de um semanário, que era compartilhado pelas professoras das três turmas

de primeiros anos do turno, obedecendo ao planejamento anual realizado pela escola como um todo.

A rotina também era regular; após a recepção e acomodação dos alunos, a professora escrevia as atividades do dia na lousa, fazia a chamada com a contagem dos alunos e prosseguia com as atividades que envolviam sempre leitura, brincadeiras e tarefas relacionadas ao tema do projeto que estava sendo trabalhado no momento.

As atividades eram sempre dinâmicas e a professora costumava circular pelas mesas atendendo às necessidades individuais dos alunos, sempre que eles requisitavam ajuda ou aparentavam dificuldades.

6.5 A Consultoria Colaborativa: conhecendo os procedimentos e os seus resultados

6.5.1 Dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

Diante das observações, filmagens e anotações, pudemos inferir que a dificuldade de comunicação do aluno interferia sobremaneira na sua aprendizagem e que a professora, embora tentasse se comunicar com ele e por vezes tivesse êxito, em muitas ocasiões tentava adivinhar os seus pensamentos, sem sucesso.

Ao observar as aulas, ler e assistir os registros, enfocávamos na consultoria questões relacionadas à participação e comunicação do aluno, assim como os procedimentos metodológicos adotados pela professora e passíveis de modificação, para ampliar as suas possibilidades de participação social e aprendizagem. Outro ponto identificado no decorrer do processo da consultoria, foi a necessidade de dar suporte para a avaliação do aluno, por termos percebido que as suposições sobre o seu aprendizado esbarravam nas dificuldades de comunicação e expressão entre ambos⁴⁰. Faltavam à professora dados objetivos para identificar o ponto do

⁴⁰ Identificamos esta dificuldade de avaliação da professora quando foi preenchido por ela um instrumento de avaliação sobre a participação e função escolar do aluno, o School Function Assessment (SFA), instrumento indicado para facilitar programas de planejamento colaborativos para estudantes com variáveis disfunções. Tem como objetivo medir o desempenho do aluno nas tarefas funcionais que dão suporte à sua participação

desenvolvimento em que o aluno se encontrava, especialmente quanto às habilidades matemáticas e interpretação de texto.

Dessa forma, as modificações propostas na consultoria colaborativa circularam em torno das questões de avaliação e aprendizagem para: o reconhecimento de letras e números; produção da escrita; sequenciamento numérico e interpretação de texto – todos objetivos comuns aos demais alunos da sala. Ao mesmo tempo, focamos também na participação do aluno de forma mais autônoma nas atividades da sala e do recreio, instrumentalizando-o para uma comunicação mais eficaz e mobilidade independente.

Em paralelo ao trabalho com a professora da sala, foco da nossa pesquisa, fizemos também um trabalho com a professora do AEE, no sentido de dar continuidade, reforçar e ampliar as possibilidades de ajustes e adaptações para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, que só iniciou esse atendimento no decorrer da nossa coleta de dados⁴¹.

À medida que as atividades se tornavam mais complexas e exigiam respostas orais ou escritas dos alunos, percebíamos que Caio, mesmo quando tentava, demorava demais para concluir a atividade e produzia sons ininteligíveis, que dificultavam ou impediam a sua comunicação. Dessa forma, um dos nossos primeiros objetos formais da consultoria foi a intervenção para favorecer a comunicação entre Caio, a professora e os demais alunos, por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Vale ressaltar que essa ação foi pactuada com a professora na primeira autoconfrontação, que ocorreu diante do episódio *Contando as Sílabas*, no qual fica clara a dificuldade de comunicação entre ambos.

Para a prescrição e confecção dos dispositivos de CAA e dos demais recursos de TA, consideramos as etapas descritas por Manzini e Santos (2002), de acordo com o quadro 02, do Capítulo 3.

em aspectos pedagógicos e sociais do programa do ensino fundamental, da educação infantil até o sétimo ano, através da resposta de um ou mais profissionais da escola com quem tenha contato direto. (Coster et al., 1998). Esta avaliação foi base para um recorte desta pesquisa que tinha como objetivo avaliar o processo da consultoria colaborativa a partir do desenvolvimento do aluno. Os dados e as devidas análises deste recorte foram utilizados para a construção de um trabalho de conclusão de curso e serão publicados para a comunidade científica em outra oportunidade (MONTEIRO, 2011).

⁴¹ As ações com a professora do AEE não serão discutidas neste trabalho, ficando a possibilidade do desenvolvimento de um novo recorte para futura publicação.

Como já havíamos iniciado os atendimentos em conjunto com a professora do AEE, aproveitamos esse espaço para avaliar e definir junto ao aluno os possíveis símbolos a serem utilizados inicialmente no seu recurso de CAA. Resgatamos com a família uma pasta de comunicação que Caio já possuía em casa, decorrente de um trabalho com a sua fonoaudióloga, mas não conseguimos aproveitá-la, porque nunca havia sido utilizada de fato. A pasta tinha muitas imagens, mas Caio não se interessava por elas, a não ser para brincar. Parecia que não compreendia para que serviam aquelas figuras.

Com esse panorama, resolvemos, junto com o aluno e as professoras, fazer um recorte da CAA para as atividades escolares, seus materiais e possíveis ações na escola, além de acrescentar o alfabeto e os numerais de zero a trinta.

Por não termos acesso ao Boardmaker para o PCS⁴², buscamos imagens pictográficas disponíveis na internet, o Picture Exchange Communication System (PECS)⁴³, com símbolos similares aos do PCS, mas sem os seus recursos de edição. Importamos o banco de imagens de um site gratuito⁴⁴ e editamos diversas figuras no programa Microsoft Office PowerPoint® para que Caio escolhesse aquelas que deveriam ser colocadas em seu recurso e lhes atribuísse significados.

Após essas definições, imprimimos um teste para a análise da professora, do aluno e da sua genitora. Com a aprovação unânime dos símbolos, seus tamanhos, distância entre si, cores e significados, discutimos a melhor forma de organizá-los em um recurso. Por sugestão da professora Ana, optamos por uma prancha em plano inclinado para facilitar o manuseio ao trocar as lâminas.

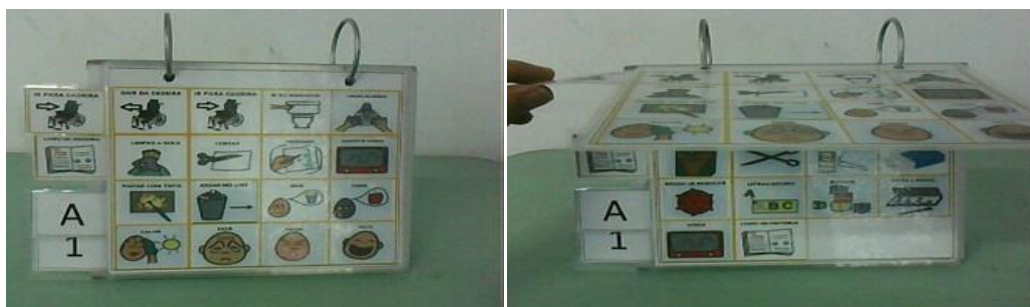
Para evitar que a prancha caísse cada vez que Caio tentasse virar uma lâmina, compramos um porta-retratos de ferro, que, além de ser pesado e ficar estável na posição inclinada, acomodava a possibilidade de colocar e retirar as lâminas em um sistema de ganchos, possibilitando a sua troca quando necessário (Figuras 03 e 04).

⁴² Software para o desenvolvimento de material para CAA. Ver referências no capítulo xx da Tecnologia Assistiva.

⁴³ O PECS foi desenvolvido inicialmente para a construção de conceitos de pessoas com autismo, através de um protocolo baseado nos princípios da Análise Comportamental Aplicada (ABA) (VIEIRA, 2012).

⁴⁴ <http://pecsemportugues.blogspot.com.br/>

Figuras 03 e 04 – Fotos da prancha de CAA em plano inclinado



Fonte: Dados da pesquisa (Autora)

A partir da instrumentalização de Caio pelo dispositivo de CAA, percebemos que a comunicação entre ele e a professora começava a melhorar, além de que, aos poucos, o recurso passou a ser utilizado também para comunicação com as outras crianças da sala e como suporte para o desenvolvimento de atividades de base alfabética e numérica. Registramos essas situações no diário de campo dos dias 26 de outubro e 16 de novembro de 2011, ao observamos a professora, Caio e outros alunos recorrerem aos dispositivos de CAA. No primeiro registro, a professora Ana utilizou da prancha para contar e trabalhar a ideia de adição, além da identificação dos numerais com o próprio Caio; no seguinte, fez uma atividade de base alfabética com o jogo da forca (João Bolinha) e, além de Caio, outras crianças recorreram à prancha alfabética para tirar dúvidas sobre as letras, ou mesmo certificarem-se do que estavam respondendo.

A partir de então, por percebermos junto com a professora, uma grande dificuldade de Caio na identificação e assimilação das letras do alfabeto, resolvemos construir um novo dispositivo para auxiliar nesse processo, especialmente nas atividades de casa. Desenvolvemos, então, uma pasta temática baseada em uma estrutura de cardápio (por ter material mais resistente e plástico mais espesso, além de tamanho reduzido) e dispusemos todas as letras do alfabeto relacionadas a imagens que iniciavam com cada uma delas. Foram utilizadas imagens comuns à sua primeira prancha e acrescentadas outras, como fotos dos colegas da sala e da própria professora, numa tentativa de buscar o seu interesse a partir de relações significativas e afetivas. (Figuras 05 e 06).

Figuras 05 e 06 – Fotos da pasta temática do alfabeto



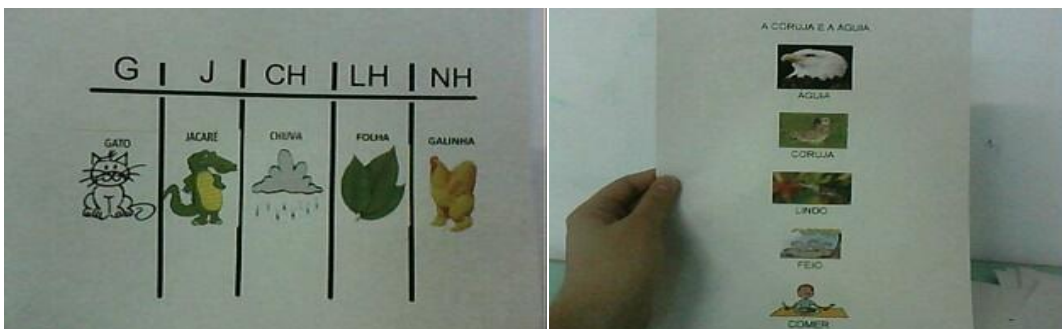
Fonte: Dados da pesquisa (Autora)

Após a aprovação do material, percebemos certa dificuldade no manuseio das lâminas, nas quais acrescentamos uma adaptação para passar páginas, baseada em palhetas de sorvete. Após esse ajuste, Caio passou a utilizá-lo de forma eficaz e segura, mas essencialmente em atividades para casa.

Seguindo com as observações e após a segunda ACS *Com a Cabeça nas Nuvens* na qual ficou evidente a dificuldade da professora em avaliar a compreensão e a interpretação que Caio fazia das estórias trabalhadas em sala de aula, desenvolvemos recursos baseados na CAA, para que fossem trabalhadas as Fábulas previstas no projeto de leitura.

Além disso, foram também montadas outras pranchas temáticas relacionadas ao trabalho para a distinção de letras com o mesmo som (J e G) e da escrita de palavras com LH, NH e CH, previstas no planejamento de língua portuguesa e no projeto sobre as plantas e a natureza. (Figuras 07 e 08).

Figuras 07 e 08 – Fotos com atividade de base alfabética e Fábula utilizando CAA



Fonte: Dados da pesquisa (Autora)

Identificamos que esse material também foi utilizado como suporte ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com toda a turma, através dos registros do Diário de Campo do dia 11 de novembro de 2011, que mostram a professora Ana utilizando as pranchas temáticas das Fábulas para trabalhar interpretação de texto e as de relação número/quantidade para reforçar os conteúdos de matemática com Caio e com outras crianças individualmente.

6.5.2 Dispositivo para Mobilidade

A mobilidade era uma das áreas onde Caio apresentava maiores dificuldades na escola, sendo totalmente dependente para as transições e locomoção. Além da passividade gerada na sala de aula, Caio precisava ser colocado e retirado da cadeira de rodas no horário do recreio, das aulas de Educação Física e de todas as atividades extraclasse.

No entanto, percebemos que essa era uma questão vista como natural e talvez imutável por todos na escola, provavelmente devido ao seu comprometimento motor global. Todos estavam acostumados com essa condição e o seu irmão permanecia na escola disponível para todos esses momentos.

Apesar de Caio não parecer incomodado com a sua situação de dependência, chamou-nos a atenção, nossa e da professora, um momento em que ele teve a oportunidade de ir caminhando com a ajuda do irmão até o mural da sala, pendurar uma atividade que havia concluído. Até então, isso nunca havia ocorrido e a sua excitação foi enorme (Diário de Campo, 25/05/11).

A partir de então, começamos a imaginar uma forma de melhorar a sua autonomia e ampliar a sua participação independente nas atividades escolares. Em uma das conversas informais com a professora a respeito dessa questão, a mesma lembrou-se de um banco com rodas utilizado por Caio para locomoção em casa e que já havia sido levado à escola em outra oportunidade, mas que tinha dispensado por não saber se ajudaria ou se traria risco de acidentes.

Combinamos com a genitora de Caio que levasse o banco no nosso encontro seguinte e conversamos com a sua terapeuta ocupacional acerca das orientações já prestadas no decorrer da prescrição e elaboração do dispositivo.

O banco foi levado na data marcada e Caio iniciou o uso após termos checado a sua condição de manter-se sentado com equilíbrio e sem prejuízo nas funções que já executava anteriormente. A partir de então, tivemos outro aluno dentro da sala de aula.

Caio passou a buscar o que queria: saia do seu lugar para interagir com colegas de outra mesa, passou a ir até à lousa para escrever com giz como os colegas faziam e até futebol jogou na aula de Educação Física. Seu desempenho e desenvoltura com o dispositivo causaram espanto para todos, confirmando a assertiva de Wright-Ott e Egilson (2001) apresentada no Capítulo 03, de que um dispositivo de mobilidade adequado, aumenta as possibilidades de exploração ambiental e de participação ativa da pessoa com deficiência física, em atividades antes nem imaginadas.

Na semana seguinte, ao chegarmos à escola, o relato da professora, sorrindo, foi: *“Esse menino, agora, está mais danado do que os outros!”* (Diário de Campo, 11/11/11).

Além disso, na hora do recreio, passou a se alimentar com um pouco mais de independência com o auxílio de uma mesa e, ao estar na altura dos demais, passou a ter companhia dos colegas, que faziam fila para encostar as suas cadeirinhas perto dele.

Após algumas semanas de uso do banquinho, porém, reavaliamos o seu uso e Caio relatou incômodo na região lombar, o que nos levou a, junto com a professora, decidir por colocar o mesmo tipo de rodinhas em uma das carteiras da sua sala de aula. Como a cadeira tinha encosto, minimizamos o incômodo tanto da postura como do transporte diário do banco.

Percebemos, assim, que esse simples dispositivo foi para Caio um grande passo de autonomia e para a professora, um descortinar de possibilidades.

Figuras 09 e 10 – Fotos de Caio utilizando o banco com rodas no pátio e na sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa (Autora)

6.5.3 Adaptações de Materiais e Recursos Pedagógicos

As dificuldades motoras de Caio, além de reduzir a sua mobilidade também interferiam no desenvolvimento de diversas atividades propostas na sala e para casa.

Vale ressaltar que no início da nossa pesquisa, a professora Ana já tentava minimizar algumas dessas dificuldades, ampliando a pauta e o espaço para a escrita, fixando o papel na mesa para não escorregar e engrossando os lápis com fita adesiva para facilitar a preensão.

Ainda assim, à medida que as atividades foram ficando mais complexas e os outros alunos passaram a concluí-las mais rapidamente, foi ficando nítida a dificuldade de Caio em acompanhá-los apenas com esses ajustes.

Dessa forma, iniciamos com algumas sugestões simples quanto ao uso de instrumentos, como a borracha em cima do lápis e a tentativa de resgate de uma órtese substituídora de preensão para encaixar o lápis que havia sido confeccionada sob medida para uso na escola.

Já nessas primeiras interlocuções com a professora para discutirmos como solucionar os problemas com os materiais pedagógicos, percebemos que Ana aproveitava as sugestões e, a partir delas, ia criando novas adaptações tanto nos instrumentos como na forma de desenvolver as atividades na sala.

Fruto desse esforço de Ana, as tarefas foram sendo adaptadas de forma diferente de acordo com as demandas de Caio: outros lápis foram engrossados, dessa vez com material emborrachado, dentre outras coisas mais.

No entanto, mesmo com todo o esforço na adequação dos instrumentos e atividades, o desenvolvimento da escrita de Caio não acontecia a contento, o que nos levou a propor o uso de um computador para a realização das atividades de classe e de casa.

Percebemos que Caio, mesmo sendo receptivo ao computador, gostava de escrever e, por isso, em comum acordo com a professora, combinamos o seu uso em atividades que exigissem maior destreza e velocidade, como no caso dos ditados e cópias de textos, permitindo a exploração do seu grafismo em outros momentos.

Assim, ao substituir parcialmente a escrita pelo teclado, aplicando o conceito Galvão Filho e Rezende (2007) sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) como TA, percebemos que Caio melhorou o seu desempenho e parecia mais atento a tudo o que acontecia na aula. Por outro lado, Ana também parecia tranquila quanto a essa substituição, afirmando que ele não precisava escrever com o lápis, o importante era aprender a ler, e nisso, o computador estava ajudando bastante.

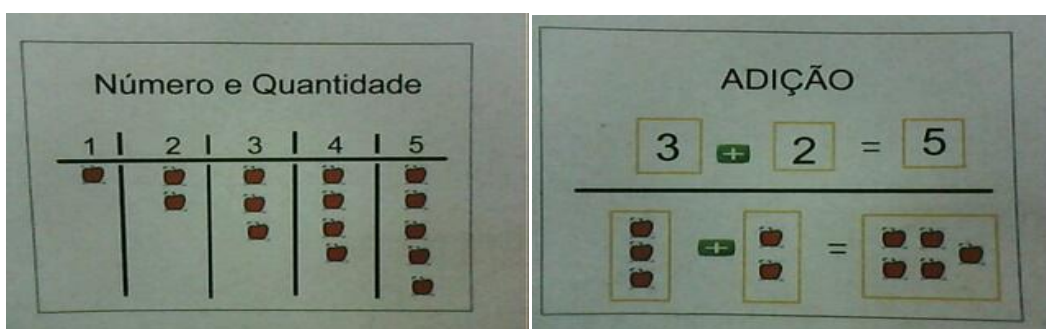
Outro aspecto identificado durante as observações foi a dificuldade de abstração que Caio apresentava diante dos conceitos matemáticos. Apesar de tentar pronunciar os números, fomos percebendo que não conseguia relacioná-los com as quantidades e “pescava” informações dos colegas na hora de responder às tarefas na sala de aula.

Como observamos essa dificuldade apenas após a segunda ACS e já estávamos caminhando para o final do processo de Consultoria, lançamos alguns questionamentos para a professora a respeito da sua percepção sobre essa questão, o que gerou nela uma necessidade de avaliar esse conteúdo específico com Caio. Após essa avaliação, chegou à conclusão de que ele, realmente, não conseguia fazer essas relações de maneira independente.

Dessa forma, no sentido de oferecer apoio à professora nesse trabalho específico de desenvolvimento da zona potencial de aprendizagem de Caio,

construímos algumas lâminas relacionando os numerais com sua quantidade de itens, assim como, com operações de adição. Estas lâminas foram utilizadas em atividades de sala e enviadas para dar suporte às atividades de casa em uma pasta colecionadora para armazenar todos os materiais construídos para apoio às atividades pedagógicas. (Figuras 11 e 12).

Figuras 11 e 12 – Fotos de material de apoio para atividade matemática



Fonte: Dados da pesquisa (Autora)

Além dos materiais específicos que trabalhamos na consultoria, levamos também alguns jogos e materiais pedagógicos alternativos (como dominó de associação número e quantidades e tampinhas de garrafa pet para realizar contagem e associação de cores e números) para utilização pela professora com Caio, o que sempre acabava também sendo utilizado com os outros alunos, assim como os demais recursos citados anteriormente.

Esse processo de socialização dos recursos com a turma, recorrente em todas as modificações propostas na Consultoria Colaborativa, confirmou a ideia de que, ao adaptarmos os instrumentos e materiais pedagógicos para favorecer a aprendizagem de uma criança com necessidades especiais, na realidade, estamos colaborando com a aprendizagem de todos.

6.6 Análise das Categorias Temáticas: saindo das aparências para as explicações dos fenômenos

Como referimos anteriormente, trabalhamos o nosso material empírico na pré-análise de forma a montar três categorias temáticas, que serão agora exploradas na

tentativa de aproximarmos os resultados encontrados com o nosso referencial teórico.

6.6.1 Primeira Categoria Temática – Inclusão: construindo possibilidades para uma atividade real

Nesta categoria temática trabalhamos com a categoria historicidade da PSH, em sua dimensão geral – a história da educação especial e em sua dimensão pessoal, a partir da trajetória da própria professora, para inferirmos como se constituíram as significações e as possibilidades para que a inclusão se constitua como uma atividade real.

Do ponto de vista da historicidade geral, vimos anteriormente que as concepções acerca das pessoas com deficiências e seus direitos evoluíram no Brasil em conformidade com os movimentos sociais mundiais que envolveram as próprias pessoas com deficiência, os profissionais e pesquisadores dessa área. Esses movimentos influenciaram a construção de uma legislação e a proposição de políticas públicas que gradativamente vêm provocando a diminuição da exclusão historicamente vivida por essas pessoas na sociedade.

A evolução da educação inclusiva, no entanto, foi marcada pela presença da educação especial segregada em escolas especiais. Esse aspecto histórico traz consigo a compreensão da deficiência como inaptidão e incapacidade e ainda encontra-se enraizada no discurso de muitos educadores, principalmente os mais antigos na profissão.

A professora Ana, que teve o primeiro contato com pessoas com deficiência no exercício de sua profissão, relata no excerto a seguir, como o descrédito na educação dessas pessoas na escola regular pelas professoras mais antigas a deixava em dúvida a respeito da inclusão:

*Mas, talvez por ter o preconceito que as pessoas ficavam, as pessoas mais antigas na profissão, acho que têm mais ainda do que os que estão chegando agora, não é? Assim, principalmente aquelas pessoas que estão mais perto de se aposentar, e tem, “ah, eu não quero, de jeito nenhum, ah, eu não, eu não vou conseguir. Ah, não sei que.” **Aí eu ficava com aquela; será, será?** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)*

Entendemos que as dúvidas iniciais da professora Ana e o temor de suas colegas mais experientes como algo construído culturalmente, especialmente se retomarmos um pouco da história da educação e da participação social das pessoas com deficiência.

Como vimos no primeiro capítulo, essa educação foi realizada por muitos anos exclusivamente em locais reservados apenas para esse fim e mesmo diante da proposta da normalização/integração, quando as pessoas com deficiência começaram a frequentar as escolas regulares, não aconteceram alterações nesse cenário, por não ter havido uma mudança no papel da escola e conseqüentemente no modelo educativo da pessoa com deficiência. Era esperado das pessoas com deficiência que se ajustassem às propostas da escola, sem nenhum esforço desta última e o fracasso na aprendizagem era atribuído exclusivamente aos alunos (MANTOAN, 2006; AINSCOW, 2009).

Com a possibilidade que a legislação e as políticas públicas até o início dos anos 2000 legavam à educação especial como uma rede paralela de ensino (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2001), em muitos casos, esses alunos nem saíam da escola especial, ou mesmo eram colocados em salas especiais nas escolas regulares, conservando a ideia de que não podiam participar da proposta geral de educação.

O que sustentava e ainda ampara essa ideia, na realidade, é o estigma e o preconceito, baseados no determinismo de que as pessoas com deficiência não tem condições de contribuir com a produção da sociedade do consumo. Concordamos com Gardou e Develay (2005, p.40), de que a normatização não considera “[...] a inconstância e a plasticidade do humano e [...] a singularidade irreduzível de cada criança”. Além disso, ao estabelecer parâmetros e metas inflexíveis de aprendizagem, não é considerado o processo pelo qual o aluno foi submetido. Ainda consoante com os mesmos autores (p. 40), pensamos que o fracasso não pode se relacionar apenas com o resultado, mas deve ser analisado “[...] quanto ao longo caminho percorrido, à singularidade do viajante, às competências do acompanhante e às condições da viagem”.

Assim, colocamos como discutíveis, não apenas as metas prescritas, mas também a forma de reger os alunos pelo caminho, a necessidade de flexibilidade do

professor que os conduzem e as condições de ensino, que envolvem toda a comunidade escolar, inclusive com a sua realidade material.

No entanto, conhecendo a constituição histórica dessas concepções, podemos inferir que os professores que tiveram formação inicial e desenvolveram boa parte da sua atividade profissional, inclusive com a interface da formação continuada dentro da proposta de integração, tenham dificuldade em compreender, tal como hoje se propõe na política nacional na perspectiva da educação inclusiva, que a escola (regular), incluindo os seus professores, devam se ocupar do sucesso na educação das pessoas com deficiência.

Destarte, essas concepções e atitudes quanto às pessoas com deficiência passaram por avanços e retrocessos em todo o mundo e o panorama de sociedade de meados do Século XX acabaram por contribuir com o seu afastamento da escola e da sociedade em geral. Isso ocorreu associado ao costume das instituições de educação especial em promover a integração apenas entre os seus próprios membros, privilegiando uma convivência social restrita e apartada dos demais grupos, criando, muitas vezes, o que Vigotski (1997) chamou de novas castas sociais.

A professora Ana, apesar de ter iniciado a sua prática docente neste contexto, reconhece a inclusão escolar como um direito das pessoas com deficiência:

*A escola tem que receber, e essa escola já tem um tempo que recebe. Não tem a acessibilidade que deveria ter, mas as pessoas estão sempre muito abertas à inclusão. E é o que a gente vê na faculdade! **Inclusão hoje em dia, tem que ser.** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011).*

*Porque as pessoas ainda continuam com aquele preconceito, com aquele medo, eu acho que é preconceito, de não aceitar. Umas dizem, “ah, empurraram goela adentro na gente essa história de inclusão. É, uma fantasia, é um sonho.” tudo isso elas dizem, “é utopia.” Mas, a gente precisa encarar isso: **são pessoas como qualquer outra, têm o direito à educação como qualquer pessoa, e tem que perder esse preconceito, tem que acabar com isso! Agora, eu acho que foi muito empurrado, sabe? Tinha que ter dado primeiro suporte.** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011).*

Esse último recorte de um trecho da entrevista com a professora Ana, de acordo com Costa (2011) chega a ser um lugar comum no discurso dos professores. Reflete uma crença que tudo deveria estar arrumado e preparado para que as pessoas com deficiência começassem a frequentar as escolas. Mas nos

perguntamos diante disso se o problema não está na própria concepção do papel social da escola e nas condições de ensino para todos os alunos.

Essa questão é abordada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.16),

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem se beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado.

Acreditamos que os professores deveriam se questionar a respeito das seguintes questões: Se as políticas não tivessem sido formuladas, dando o 'pontapé inicial' para esse processo, quando a sociedade começaria a perceber a necessidade das pessoas com deficiência de serem educadas e inseridas em atividades próprias da sua cultura e contexto social? Quando e como essas pessoas tornar-se-iam visíveis nas ruas, comunidades, escolas e mercado de trabalho? Até quando seriam escondidas ou protegidas pelos seus familiares, sem o mínimo acesso ao exercício da sua cidadania?

Considerando, portanto, o benefício de trazer essas pessoas à luz da sociedade, que historicamente necessita vislumbrar e vivenciar uma realidade para adequar-se gradativamente a ela, entendemos que as políticas públicas, mesmo que tenham obtido ainda poucos indicadores de sucesso nessa área, foram e estão sendo fundamentais para a proposta de inclusão de pessoas com deficiência na escola e na sociedade.

Corroborando com isso, Manzini (2007) destaca que o crescente número de crianças com deficiências nas salas de aula do ensino regular não se deve apenas ao respaldo legal para isso, mas também a programas para a sensibilização da sociedade quanto à necessidade de convívio dessas crianças com seus pares, o que Kassir (2011) reporta à capacidade desta em se mobilizar para concretizar o seu ideário de direitos e justiça social.

Não obstante, conhecendo como se constituiu a história da educação especial nos âmbitos nacional e local e partindo das premissas elencadas por Paulo Freire

(2011) de que a educação deve acontecer contextualizada com o pano de fundo do que ocorre na sociedade e de que o educador não pode desconsiderar esse cenário, percebemos que a proposta da educação inclusiva, apesar de refletir o anseio de alguns por uma sociedade mais justa e equânime, coloca-se em um momento permeado de contradições e dissonâncias.

Reconhecemos que essa concepção de educação que esvazia o modelo da homogeneidade e do resultado padronizado, quebrando assim a ideia de aluno ideal e oferecendo oportunidade para a aprendizagem de todos, configura-se como uma mudança de paradigma que envolve tempo e depende de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Quanto a essas mudanças, que dependem da construção de um coletivo para acontecer, fazemos nossa a reflexão de Freitas (2008, p.98) de que:

A inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas, no entanto, para que isso aconteça de fato, são necessárias mudanças sociais, bem como um esforço mútuo de todos os incluídos na prática inclusiva. Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, atualmente, o fator mais importante da redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional “especial” para todos os alunos. [grifos da autora]

Pensando no momento atual de construção de uma educação inclusiva como uma proposta da educação geral, com oportunidade para todos aprenderem em uma escola colaborativa, percebemos claramente o movimento de trânsito, desenvolvido por Freire (2011) e apresentado no Capítulo 01. Identificamos na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, que no mesmo espaço de trabalho, onde se compartilha um gênero profissional e são pactuadas as concepções pedagógicas que marcam as opções metodológicas e filosóficas das atividades diárias da escola, professores encaram este tema de forma diversa.

Por um lado, ainda temos aqueles que perpetuam o discurso da impossibilidade e da incompetência das pessoas com deficiência, pautados na concepção de turma homogênea e de uma escola voltada para o sucesso de poucos. Podemos identificar essa postura na narrativa da professora a respeito do desejo de algumas de suas colegas em formar turmas para o segundo ano de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças, a fim de concentrar o trabalho

do professor em uma proposta única de ensino, considerando que as turmas seriam mais “homogêneas” – o que Ana não descarta por completo.

Não existe, não é?! [Turma homogênea] Têm escolas, eu já li isso em algum lugar, que têm escolas que procuram fazer isso. Inclusive as meninas [suas colegas professoras] estavam dando a ideia: “Vamos lá, gente, vamos separar, vamos colocar uma turma homogênea para o segundo ano, para que a professora faça um trabalho diferenciado com a turma que não acompanhou...” Eu acho... Talvez seja uma boa ideia, entendeu, porque aí ela vai centrar somente naquele tipo de trabalho; alfabetizar, botar essas crianças para ler. E a outra não, a outra vai... Não sei, talvez dê certo. (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)

Por outro lado, apesar de não termos pesquisado outros docentes da mesma escola, sabemos que existem professores que conseguem compreender a proposta da educação inclusiva como aquela que deve atender e proporcionar sucesso a todos, com ou sem deficiência, e que a escola é o local legítimo para que isso ocorra, como nos mostra Costa (2011) em sua pesquisa com professores da rede pública do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro.

Nesse sentido é que retomamos ao conceito de sociedade em trânsito, de Paulo Freire, e o aplicamos a esse momento de contradição entre os ditames de um modelo de educação excludente e classificatória e a proposta da educação inclusiva como prática de uma sociedade aberta ao valor da diversidade, da colaboração e da equidade.

Embora ainda encontremos professores que se submetem às pressões contraditórias das políticas públicas de educação, sem identificar nelas a fonte de muitas das suas dificuldades e sentindo-se, em várias ocasiões, impotentes diante da sua própria história, em outro ponto do trânsito, podemos encontrar profissionais que têm se mostrado alertas para as demandas da atualidade, mantendo uma postura crítica para interferir e modificá-las.

Portanto, refletimos com Paulo Freire, que as modificações decorrentes do trânsito em meio às épocas, trazem contradições entre o ontem que se esvazia e o amanhã que ainda não se firmou – é um tempo de opções (FREIRE, 2011).

Identificamos nas colocações da professora Ana esse momento de trânsito e percebemos a sua opção pela ação crítica e contextualizada, mas ainda sob questionamentos e inferências internas e externas, que remetem às perspectivas de educação tradicional.

Apreendemos ainda, que esse movimento engendrado pela professora Ana foi constituído historicamente de forma articulada com as suas formação e experiência profissionais. Os fragmentos a seguir nos mostram um pouco dessa construção:

*Olha, inclusive teve uma disciplina, quando eu fazia Pedagogia, que o livro tinha um texto falando sobre medo e preconceito. Eu tive um pouco; mas assim, até no livro tinha dizendo assim: Não é medo. É preconceito. Eu cheguei à conclusão que é! Que o medo, acho que você tem medo de sair na rua... medo de enfrentar uma série, uma turma de alfabetização, que é a alfabetização antiga, o primeiro ano. Dá medo! Você tem que, no final do ano, apresentar pelo menos a metade da turma alfabetizada. Não é uma criança com deficiência que vai causar tãã... Não é! **Eu acho que é preconceito que a gente tem. E eu acho que o meu acabou! Hoje eu posso dizer: Eu não tenho mais!** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)*

Ao refletir sobre o texto que leu sobre medo e preconceito, Ana reconheceu não ter mais preconceito quanto à inclusão de pessoas com deficiência e acrescentou a preocupação com o seu resultado com a turma como um todo. Desconstrói, em uma frase inacabada, a ideia de que, ao dedicar atenção ao aluno com deficiência, o professor diminuirá as chances de alcançar a meta de alfabetizar, até a metade do ano, ao menos metade da turma⁴⁵.

Na mesma direção, Ana também nos relata o quanto foi importante a vivência com esses alunos, para desconstruir o seu preconceito, apontando dessa forma, duas importantes fontes para sua formação: a teoria e a experiência:

*Não achei [ensinar a pessoas com deficiência] essa coisa assim não; fizeram um bicho de sete cabeças para todo mundo, não é? E eu **morria de medo**. Mas depois que começou a chegar na Escola, minha gente, eu acho que dificuldade a gente tem, porque não vem manual nenhum, mas, **a gente vai conseguindo aos pouquinhos**. Vê em uma revista, vê um livro, vê um artigo na internet... **A gente vai juntando as coisas**. (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)*

Ao não reproduzir o imobilismo e o discurso pessimista quando se deparou com alunos com deficiência, a professora Ana demonstra enfrentar sua profissão de forma crítica e respaldada na busca por novas informações, assim como de sua própria experiência como docente.

⁴⁵ Não nos deteremos, mas consideramos por bem levantar a discussão acerca das políticas públicas aceitarem como razoável que metade das crianças não seja alfabetizada justamente da turma de alfabetização - atual primeiro ano do ensino fundamental, de onde as crianças saem perto dos sete anos de idade, em seu primeiro ano de escolarização obrigatória. Essa mudança foi fruto de mais uma reforma parcial da educação brasileira que permanece sem garantir o acesso das crianças à educação infantil.

Apesar dessa postura, veremos a seguir, algumas contradições em suas narrativas e atitudes, no que se refere às concepções sobre as pessoas com deficiência:

*Eu acho que se chegasse aqui **uma criança cega**, uma criança com baixa visão, ou, sei lá; **talvez fosse mais difícil para mim**, Porque, não é? É lidar com braille, essas coisas todas. Mas, **no caso dos meninos hoje, não tenho mais esse medo.***

*Mesmo com o implante coclear, a gente percebia que ela não estava ouvindo, **e ela tinha que aprender tudo!** Na época ela não sabia palavras, nunca conheceu. **Foi muito difícil!** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)*

Ao percebermos a preocupação da professora Ana acerca do tipo de deficiência que as crianças podem apresentar e o quanto isso pode dificultar a sua atividade docente, podemos pensar em duas questões: uma é a manutenção do preconceito e o determinismo quanto ao tipo de dificuldade que o aluno pode apresentar em decorrência da sua deficiência, o que nos remete àquela concepção inicial, onde a pessoa é vista a partir das suas limitações e não das suas possibilidades.

A outra, por sua vez, pode nos remeter à questão da experiência profissional, que a professora Ana já demonstrou valorizar e de onde renova os seus saberes profissionais. Seria o medo do novo, do desconhecido. Isso nos faz refletir se há de fato uma valorização pela diversidade por parte da professora. Ora, não seria justamente essa ideia de que cada aluno tem um conjunto diferente de habilidades e de que a diversidade é um valor para a aprendizagem que sustenta a concepção de educação inclusiva? Consoante esse paradigma, então, por que temer o novo?

Provavelmente esse questionamento ficará sem resposta, mas nos leva a outra observação, a partir do posicionamento da professora, quando afirma que a criança surda deveria aprender tudo. O que seria esse tudo? O conteúdo programático? O que está prescrito? Percebemos aí sua preocupação com a aprendizagem da aluna, o que não é negativo, mas talvez encontremos também uma preocupação com os resultados, que por sua vez, não são definidos considerando as diferenças entre os alunos e a necessidade de tratar de forma distinta estas diferenças. Os resultados requeridos pelas metas definidas nas políticas públicas baseiam-se em uma normatização, onde todos, mesmo que partam de pontos distintos e apresentem condições diferentes, são incumbidos de

chegar ao mesmo ponto simultaneamente. E essa ideia não combina com a proposta da educação inclusiva.

Essas contradições, no entanto, não depõem contra a professora Ana. São constitutivas de todos os sujeitos (AGUIAR; OZELLA, 2006) e são manifestações do paradoxo imposto por essas duas concepções de educação. Abordaremos-nas, porque, no enfoque dialético, compreendê-las é essencial para alcançarmos as significações produzidas sobre o tema aqui estudado.

E é justamente a partir daqui que podemos identificar o quanto a proposta de inclusão tem sido ou não materializada nas práticas cotidianas, ou seja, o que, dentre as possibilidades contraditórias venceu e resultou em atividade real da professora Ana durante o período da nossa pesquisa.

Já havíamos relatado, ao descrevermos a dinâmica da sala de aula, que a professora Ana fazia diferentes atividades com os alunos, envolvendo brincadeiras, jogos, filmes, tarefas impressas e leituras, além de organizar a turma de forma a proporcionar um ambiente mais tranquilo e a auxiliá-los no que fosse necessário.

Vimos também que Ana tentava criar ou adaptar algumas atividades para facilitar a participação do Caio a partir de sua experiência e em ideias que encontrava nos livros, revistas ou internet. No entanto, apesar de relatar não ser tão difícil lidar com as limitações do adolescente com paralisia cerebral quanto foi com as da criança surda, a professora, ao deparar-se com as imagens dos episódios selecionados para as autoconfrontações simples (ACS), acessou ao real da sua atividade e identificou algumas questões que permeavam sua prática e que ainda não havia percebido.

Vejamos alguns excertos que ilustram esse acesso à atividade real e ao real da atividade, a partir da primeira autoconfrontação com o episódio *Contando as Sílabas*:

*Caio é muito brincalhão. **Eu já tinha ouvido falar disso, mas, quando a gente revê...** Ele leva muito na brincadeira, pede muita, cutuca muito o Davi [seu primo e colega de turma] para, porque o Davi ajuda, não é? Ele é meio, sei lá, acho que não tem muito a vontade de, de... **Nessa atividade, talvez ele não tenha sentido assim, sei lá, muito incentivo, não é? Alguma motivação, mas, mas, ele, ele tava bem, é... compenetrado; ele tava participando! Ele tava participando. Agora, eu achei que eu não dei atenção a todos na hora da atividade, talvez eu tivesse já mais com essa***

questão da, não sei, acho que dei mais atenção ao Caio. (ACS Contando as Sílabas, 06/10/2011)

Percebemos nessa fala o primeiro movimento que a ACS provocou na professora: a tentativa de explicar porque a sua atividade não deu certo sem olhar para si ou para a própria atividade. Passando pela contradição entre Caio estar desinteressado ou compenetrado e participando, Ana mostrou ter ficado confusa diante da cena que assistiu. Inicialmente não pareciam estar claros os resultados da atividade com o Caio, nem os problemas que contribuíram para as suas dificuldades.

Ao tempo em que atribuiu as dificuldades ao comportamento brincalhão de Caio, Ana não reconheceu inicialmente a sua responsabilidade em promover uma atividade com adequações para atender às suas necessidades e do seu papel de mediadora entre o aluno e a atividade.

Parece-nos também que a tentativa do Caio de pedir ajuda para concluir uma atividade que estava além das suas possibilidades de solução, foi entendida como brincadeira e não como busca de parceria com um companheiro mais experiente. Percebemos aqui a sua dificuldade em aplicar os princípios da educação inclusiva no cotidiano da sala de aula. Neste caso, o de cooperação e de mediação, que Vigotski chamava de ter “uma cabeça acima de si mesmo”, para explorar novas possibilidades de aprendizagem (*apud* CLOT, 2010, p.63).

Nessa mesma perspectiva, identificamos na fala de Ana certa autocensura por ter dado mais atenção ao Caio do que aos demais alunos. Isso se caracteriza como mais uma incongruência quanto aos pressupostos da educação inclusiva. Dessa vez, o da equidade, quando o professor deve apoiar e orientar cada aluno de acordo com suas necessidades. Esse sentimento, Galvão Filho e Miranda (2011), relacionam com a persistência do paradigma da educação tradicional na concepção do que seria a forma correta de ensinar: com os conteúdos sendo repassados de forma massificada e padronizada para atingir resultados iguais e ao mesmo tempo por todos os alunos.

Por outro lado, logo em seguida, a professora encontra uma justificativa para o insucesso da atividade, que é a ausência de um auxiliar de sala para ajudá-la a atender a todas as crianças. Vejamos a sequência de sua narrativa:

E a questão também da falta da ajuda de um auxiliar de sala, alguma coisa desse tipo, para me ajudar nessa atividade e em

outras, em muitas outras, não é? A gente sozinha; repara, não dá atenção a todos. Eu prestei atenção que eu não estava dando atenção a todos. A Helena mesmo estava de costa, eu quase não... Lucas... (ACS Contando as Sílabas, 06/10/2011)

Essa preocupação da professora em dar atenção a todos também aparece em outros momentos em que se vê confrontada com o real da sua atividade durante as autoconfrontações e baseia-se na ideia de que sozinha não tem condições de ajudar a todos os alunos em suas necessidades.

É importante destacarmos que os questionamentos de Ana a respeito dessa demanda não se restringem apenas à atenção dispensada ao Caio, mas estende-se às outras crianças, que também precisam de assistência para alcançar os objetivos de aprendizagem. Essa ideia fica clara quando, ao falar sobre os resultados esperados para as crianças ao final do primeiro ano, atribui o não alcance dos objetivos por alguns deles à ausência de atenção constante de sua parte.

Percebemos esse conflito na narrativa da professora Ana, quando se refere às condições objetivas de trabalho, à falta de apoio e ao elevado número de crianças na sala de aula, mas demonstra incômodo e culpa pelo não cumprimento das metas por todos os alunos da sua sala.

[falando sobre o resultado com os alunos ao final do ano e a responsabilidade pelo sucesso deles] A escola não oferece, eu sei disso, a gente está vendo a realidade da escola, mas não adianta dizer, 'Ah, a escola é culpada'. Não, a professora tem que se desdobrar.

Tem, [interferência do contexto] mas na sala de aula tem que haver desdobramento mesmo do profissional que está ali. Agora, se eu tivesse uma ajuda, logicamente, teria conseguido muito mais. Um auxiliar de sala, uma pessoa que me orientasse, que estivesse sempre me dando um apoio. Eu não tenho! Não tenho apoio. Mas, eu deveria ter corrido mais atrás, me desdobrado mais; eu fiquei muito parada também. Eu achei.

Então, às vezes, eu estou em casa tão triste, tão triste. Meu Deus, eu não consegui fazer com que essas crianças chegassem assim, na leitura propriamente dita e tivessem um repertório de palavras. Só alguns. Por que não todos? (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011)

Percebemos que mesmo acreditando que as pessoas com deficiência devam estar na escola regular, a professora não consegue libertar-se da necessidade de entregar uma turma com resultados homogêneos, parecendo desconsiderar a questão dos ritmos e percursos individuais de aprendizagem de seus alunos. Por

outro lado, após duas autoconfrontações, podemos também inferir que Ana tenha percebido que precisava utilizar estratégias mais diversificadas para dar conta das necessidades de todos, assim como veremos nas discussões da Terceira categoria temática.

Apreendemos aqui um conflito comum ao se pensar no paradigma da inclusão no contexto de educação tradicional e identificamos uma contradição importante - a do alcance de resultados prescritos e pré-determinados, em contraste com as (precárias) condições reais de ensino e de trabalho dos professores que as escolas proporcionam. Nesse sentido, corroboramos com Laplane (2006, p.711) de que nesse embate de valores, “A verdade é que ela [a escola] deve organizar-se para favorecer a aprendizagem de cada aluno, mas dentro de parâmetros e limites bastante rígidos, que tornam a tarefa difícil e complexa”.

Nessa oportunidade em que a professora Ana insiste na necessidade de ter alguém para ajudá-la, no entanto, entendemos uma reaproximação do seu pensamento com a proposta da educação inclusiva, no sentido de que a escola deve organizar-se para atender a necessidade de todos, mediante, inclusive, de ações de colaboração entre professores, gestores e profissionais de outras áreas (BERSCH; MACHADO, 2007; MENDES, 2008; BRASIL, 2011d).

Diante dessa questão, trazemos à discussão que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica já previa, desde 2001, a disponibilização de pessoas para auxiliar o professor da sala de aula regular (BRASIL, 2001c). O principal ator dessa interlocução hoje, entretanto, é o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem, dentre as suas funções, o papel de orientar o professor da sala regular quanto aos tipos de atividades e as adequações necessárias para a aprendizagem dos alunos com deficiência, mas que atende, *a priori*, na sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2006; BRASIL, 2011b). Ainda assim, o *Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2011d), prevê a possibilidade de, quando necessário, sejam disponibilizados profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações.

Contudo, a professora Ana advogava a presença de uma pessoa na sala de aula para auxiliá-la no dia a dia com os seus alunos. Essa opção, segundo Pelosi e Nunes (2009), pode abranger a presença de um professor itinerante ou de um

professor de apoio, uma vez que os sistemas de educação têm autonomia para articular outros profissionais e a rede de apoio necessária para maximizar as ações do AEE.

Ainda de acordo com as autoras, o Estado do Rio de Janeiro adotou a presença do professor itinerante nos meados dos anos 1990, com a atribuição de produzir materiais pedagógicos adaptados e assessorar os professores e familiares de crianças com deficiência matriculadas no ensino regular. Os resultados foram satisfatórios com a inserção de práticas inovadoras e houve a desmistificação dos preconceitos que giram em torno do aluno com deficiência (PELOSI; NUNES, 2009).

Ainda assim, as autoras referem que, diante dos problemas enfrentados por esses professores, como o número elevado de escolas que acompanham e da presença de crianças que precisam de mediação constante para a sua aprendizagem, outra possibilidade para o auxílio ao professor da sala regular seria o professor de apoio.

Essa foi a opção do estado do Paraná e do Rio de Janeiro, que passaram a disponibilizar professores de apoio para acompanhar alunos com deficiência física e com paralisia cerebral na própria sala de aula, com o intuito de produzir materiais pedagógicos adaptados junto ao professor e ao aluno e ajudar este último no manuseio dos materiais e instrumentos, além de viabilizar a sua participação nas diversas situações de aprendizagem e interação social (PELOSI; NUNES, 2009; CARDOSO, 2011).

Identificamos nas opções desses dois estados uma tentativa de amplificar os resultados satisfatórios de participação e aprendizagem das pessoas com deficiência na escola regular e tornar eficaz a prática da educação inclusiva. Compartilhamos ainda com a professora Ana a compreensão de que o professor sozinho não pode dar conta de todos os alunos, considerando as suas diferenças e necessidades individuais, até mesmo aquelas decorrentes de alguma deficiência (PACHECO et al., 2007; BRASIL, 2008B; MENDES, 2008; HOHMANN; CASSAPIAN, 2011).

Não podemos afirmar que a presença do professor de apoio seria a melhor solução, por temermos que seja reproduzida na sala de aula da escola regular, a segregação que ocorria no período da integração, quando os responsáveis pela

aprendizagem dos alunos com deficiência não eram os seus professores e sim, essas pessoas especializadas em determinada deficiência. Presenciamos essa situação em uma pesquisa que orientamos e ocorreu em outra escola do município de Maceió, na qual a professora da sala de aula não se responsabilizou pela aprendizagem do aluno com deficiência, deixando essa atribuição exclusivamente para o professor de apoio e para a professora do AEE (SILVA, 2011).

Contudo, como discutiremos na segunda categoria, as iniciativas tomadas pelos gestores do Estado de Alagoas e do Município de Maceió para viabilizar a educação inclusiva não tem sido profícuas, deixando os professores muitas vezes ao sabor da própria iniciativa e sem amparo de nenhuma espécie, assim como a professora Ana refere em suas colocações. E esse é um grave problema, que vem dificultando a efetividade da inclusão na escola estudada.

Voltando a tratar das dificuldades reais da inclusão percebidas a partir do acesso ao real da atividade, veremos que a professora Ana, na segunda autoconfrontação com o episódio *Com a Cabeça nas Nuvens*, em uma primeira análise já identifica o problema no tipo de atividade ofertada. Logo em seguida reflete que da forma como a atividade foi realizada, não tinha objetivo para o Caio, parecendo ficar claro, que da forma como estavam sendo realizadas, as atividades de leitura não favoreceriam à sua alfabetização. Vejamos os excertos a seguir:

*Para o Caio, eu não vi muita; o objetivo não chegou até o Caio. Ele não estava falando, não estava demonstrando o que ele entendia das questões. Os meninos davam todos os exemplos, não é? Que estavam entendendo, **mas ele não estava, não tem muita coisa para o Caio...***

*É, não tem, não tem de jeito nenhum, não tem! [como saber o que se passa na cabeça do Caio] **Na hora da leitura, para o Caio, é muito complicado! ...***

***Na leitura, muito, muito, quase sempre na leitura... Em outras atividades, quando não interessa a ele. [Caio fica distraído, sem envolver-se com as atividades propostas].** (ACS *Com a Cabeça nas Nuvens*, 30/11/2011)*

Percebemos nessa segunda ACS, que Ana não ficou tão perplexa ao visualizar as imagens de Caio se distanciando da atividade proposta, quanto ocorreu com as constatações do primeiro episódio. Não queremos dizer com isso que as suas dificuldades tenham se naturalizado para a professora. Tendemos a compreender, baseadas no processo que já descrevemos anteriormente ao falarmos

dos dispositivos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que depois do primeiro momento de autorreflexão e no decorrer do próprio processo da Consultoria Colaborativa, Ana passou a identificar melhor as dificuldades à sua frente. Essas dificuldades muitas vezes eram subestimadas devido à constante participação de Caio nas atividades e sem dúvida, pela dificuldade de comunicação existente entre ambos, como Ana relata no trecho seguinte:

*Mas algumas coisas são meio difíceis, porque, piscando os olhos mais, eu tento puxar um pouco a fala dele, mas, **tem coisas que eu ainda não compreendo. Ele pronuncia, não sei.***

[...] agora leitura é uma coisa que **está sendo muito difícil para eu saber, Caio está lendo, Caio não está lendo?** (ACS *Contando as Sílabas*, 06/10/2011)

Entretanto, a dificuldade na comunicação, característica da paralisia cerebral, a princípio não havia sido apontada pela professora Ana como uma situação que atrapalharia o desenvolvimento de Caio. Na entrevista reflexiva, apesar de reconhecer que ainda era difícil comunicar-se com o adolescente, Ana havia minimizado a importância da fala no processo de aprendizagem, referindo que o único problema associado a isso era identificar suas solicitações quando estava de costas e ele precisava chamá-la para mostrar algo ou pedir ajuda com alguma atividade. Podemos confirmar essa concepção no diálogo a seguir:

E⁴⁶ - O que você acha que essa questão da dificuldade de comunicação gera na aprendizagem dele? Tem algum impacto?
 P – Não. Talvez não. Eu não vejo muito por aí não. Porque, a gente trabalha muito também, assim, muito sentado na mesa, muito junto, próximo... Só nos momentos de quadro, ou quando eu estou botando alguma coisa que ele tem dificuldade, ou quer me chamar à atenção, mostrar alguma coisa que ele construiu, mas no primeiro ano, talvez no segundo ano, no terceiro ano, vá dificultar na aprendizagem, mas primeiro ano não, que a gente trabalha mais sentado, não é? Muito próximo. Dificulta assim, nos momentos que eu estou de pé, que eu estou de costas, que eu estou no quadro, às vezes ele chama... (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)

Como relatamos no início deste capítulo, tivemos a oportunidade de observar o impacto da dificuldade de comunicação e discutir com a professora na primeira autoconfrontação a respeito disso. Dessa forma, intervimos com a Consultoria Colaborativa, fazendo uso de dispositivos de CAA, o que, provavelmente, auxiliou na percepção de que precisaria modificar a sua atividade para alcançar o objetivo de

⁴⁶ Legenda dos diálogos: E – Entrevistadora; P - Professora

leitura com o Caio. A linguagem, de acordo com Vigotski (2010), é uma prerrogativa para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, inclusive o pensamento.

Percebemos, ao final da análise dessa categoria, que participamos de um processo em um contexto social em transformação dos seus valores, o que identificamos como movimento de trânsito, marcado, como tal, de contradições e dissonâncias quanto aos paradigmas de uma educação tradicional, pautada na lógica normativa e classificatória e da educação inclusiva, baseada nos princípios da diversidade, fraternidade e equidade.

Partiremos agora para a análise da segunda categoria temática na qual discutiremos outras questões que permeiam as contradições e contribuem para a construção da atividade docente diante da inclusão educacional: a formação profissional e as condições de trabalho.

6.6.2 Segunda Categoria Temática – Formação e condições de trabalho: A inclusão acontece pela metade

Esta categoria temática tem grande inter-relação com a anterior, tendo em vista que aborda temas referentes à formação docente e às condições de trabalho associadas ao contexto sócio-histórico e cultural no qual se instituiu e ainda continua a instituir a educação inclusiva nas escolas brasileiras.

Acreditamos ser importante a discussão acerca desses temas, uma vez que contextualizamos o nosso trabalho em uma perspectiva de formação através da pesquisa e da consultoria colaborativas e que encontramos relatos contundentes da professora Ana quanto às condições nas quais desenvolve a sua atividade docente e o quanto isso interfere na inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

Além disso, a partir de algumas narrativas da professora podemos também inferir a respeito de como ela percebe a sua própria formação para trabalhar com pessoas com deficiência e os saberes docentes que valoriza para as mudanças em sua prática. Ana relatou que:

*Mas, eu ouvi muitas pessoas dizendo, na Faculdade... As colegas, olhe; a gente tem medo; é o preconceito, é o medo, eu não sei o que é que é, mas, temos que receber. Eles estão aí, fazem parte do mundo. Sim, a **gente vai receber e tem que receber de braços abertos** e muita gente se esquivava disso, **não aceita, porque não tem preparo; eu não tenho preparo nenhum! A Faculdade não ensina à gente nada disso. A gente vai aprendendo com o dia a dia!** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011).*

Esse trecho da Entrevista Reflexiva que retoma a questão do medo e do preconceito abordado anteriormente é um anteparo no qual precisamos nos apoiar para compreendermos a questão que se apresenta a seguir: a da falta de preparo para ensinar a pessoas com deficiência.

Esse discurso da falta de formação para a inclusão, recorrente nos resultados de muitas pesquisas com professores de escolas regulares (MELO; MARTINS; PIRES, 2005; MANZINI, 2007; VITALIANO, 2007), tem sido muitas vezes o mote para o imobilismo diante das demandas de uma escola aberta à diversidade, onde, em muitas ocasiões, os alunos são matriculados, mas permanecem nas carteiras escolares sem participar das atividades ou mesmo sem aprender nenhum conteúdo.

A essa condição da criança ir à escola e não ter acesso a conhecimentos significativos para a sua vida e do professor não encontrar condições que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho para atender a diversidade, Ferreira (2000, p. 12), denominou de “exclusão na escola” e Freitas (2008, p. 97) de “exclusão sob a bandeira da inclusão”.

No contraponto entre a existência de uma legislação nacional e a realidade de exclusão disfarçada, vivida em escolas brasileiras, entendemos que estamos em um momento de mudança paradigmática que ainda precisa ser materializada nas práticas educativas, como ainda são necessárias transformações da sociedade como um todo.

Partimos então, para a discussão de que não são simplesmente as políticas, em âmbito nacional ou estadual, as responsáveis por fazer acontecer as mudanças necessárias. Como nos traz Santos (2010), essa é apenas uma das dimensões da realidade e não se restringe aos documentos oficiais, mas se retrata em como agimos, nos posicionamos e compreendemos os fenômenos do dia a dia. A política é traduzida nos projetos pedagógicos, na didática, nas aulas, nas ideias defendidas, nos valores.

Entendemos que o desenvolvimento dos princípios da inclusão no cotidiano escolar não depende exclusivamente do professor; passa pela definição do papel social da escola, que deve ser concebida como um espaço legítimo de apropriação dos elementos culturais e não apenas um espaço de socialização (NUNES, 2007).

Além disso, a inclusão na escola é apenas uma das interfaces de uma sociedade equânime e justa, que oferece oportunidades a todos os cidadãos, sem preconceito. Sabemos ainda que a efetivação deste ideário depende também de uma transformação nas forças econômicas que regem a sociedade e reforçam a competitividade e a ideia de homem produtivo em detrimento da solidariedade e igualdade de oportunidades. Entretanto, compreendemos a importância que tem a aceitação e a disponibilidade do professor em modificar esse cenário de exclusão com as suas atitudes, uma vez que, estando na ponta do processo de educação, este tem um importante papel social na modificação de conceitos e valores para as novas gerações.

Considerando esse papel social, já pudemos constatar que a professora Ana mobilizou-se no sentido de encontrar diferentes formas para conduzir o Caio em seu percurso de aprendizagem, entretanto, não podemos ignorar o seu relato de que o curso de Pedagogia não a preparou para isso.

Essa afirmação nos remonta à discussão que fizemos no segundo capítulo a respeito da formação inicial de professores, onde refletimos com Gatti (2010), como o tema inclusão é estudado de forma incipiente nos cursos de graduação em Pedagogia e nas licenciaturas em geral. A inclusão é abordada superficialmente, sendo muitas vezes apresentada até pouco tempo apenas em disciplinas ofertadas como eletivas, que tratam prioritariamente a Educação Especial como uma modalidade à parte da educação geral e restringem-se a discutir sobre os tipos de deficiência.

Assim, concordamos com Libâneo (2006) quando assevera que a formação inicial não tem contribuído para o desenvolvimento de habilidades do professor como mediador da aprendizagem do aluno, independente das suas dificuldades. Além disso, neste momento da formação provavelmente não há um enfoque no sentido precípua da educação inclusiva: de que a escola deve estar aberta para promover o sucesso de todos e que para isso, deve haver uma diversidade

metodológica e um trabalho de cooperação entre toda a equipe (LIBÂNEO, 2006; FREITAS, 2008; MARTINS, 2008).

Não obstante, vimos em uma das narrativas da categoria anterior uma afirmativa feita pela professora de que “A escola tem que receber [pessoas com deficiência]. **E é o que a gente vê na faculdade! Inclusão hoje em dia, tem que ser**”.

Se a professora afirma ter visto na faculdade que a inclusão não é mais um assunto discutível, como alega não ter preparo para atuar com pessoas com deficiência na sala de aula?

O que poderia parecer mais um contrassenso de sua parte, a nosso ver, revela outra questão: a do distanciamento entre teoria e prática na formação inicial. Esta dicotomia revela-se na oposição entre refletir sobre um tema e aprender uma ‘receita’ para aplicar na sala de aula com os alunos, de acordo com a sua deficiência. Além disso, as diferentes disciplinas não tratam sobre a diversidade em sala de aula, o que também dificulta a construção de um saber-fazer inclusivo.

Temos visto em outros trabalhos (VITALIANO, 2007; BARROS, 2010) o clamor dos professores por uma prescrição de como atender aos alunos com deficiência na escola, como se o tipo de deficiência fosse uma condição determinante e única na definição das atividades a serem desenvolvidas para alcançar os objetivos pedagógicos com eles.

Percebemos com isso uma compreensão limitada acerca do termo inclusão, como se este se referisse apenas ao ingresso de crianças com deficiência na escola regular e não a uma proposta de educação para todos baseada no valor da diversidade. Compreendemos, entretanto, que essa concepção é fruto de uma formação inicial que continua pautada no modelo tradicional de educação na qual, segundo Mantoan (2006), as diferenças não são bem-vindas.

Retornando ao trecho apresentado, vimos que ao finalizar a sua fala, Ana nos dá um indício de que o saber da experiência tem um grande valor para a sua prática profissional e mesmo sem descartar a necessidade da busca por informações teóricas, parece acreditar que as suas experiências são uma importante fonte para o seu *saber-fazer*.

Veremos no fragmento a seguir que a professora reafirma a importância da prática para a sua formação, desta vez na perspectiva da formação continuada:

São oferecidos cursos, são; mas eu acho que ainda cursos muito deficientes, muito assim, pela metade, não tem oficinas... Só teoria; teoria sem prática. (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011).

Com essa afirmação, identificamos que a professora Ana acredita que a formação continuada limitada à exposição de temas teóricos não dá subsídios à prática inclusiva – como ela diz: fica pela metade. Essa também foi uma queixa de outros professores da rede municipal de Maceió com relação à formação para a inclusão oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (BARROS, 2010).

A maioria das professoras que participou da pesquisa de Barros (2010), apesar de terem avaliado como satisfatório o *Curso Formação Docente: Educação em uma perspectiva inclusiva*, apontaram diversos pontos negativos, dentre eles, a ausência de práticas e o distanciamento da proposta com a realidade vivida nas escolas. Tais problemas que parece persistir nos cursos de formação continuada ofertados por essa Secretaria até o ano de 2011, quando da nossa coleta de dados.

Se por um lado compreendemos o anseio das professoras pela resolução de problemas da sua realidade, por outro precisamos atentar para um excesso de valorização da prática, uma vez que, desvinculada da teoria que lhe dá suporte, pode transformar-se em uma prática esvaziada, sem intencionalidade pedagógica; em uma repetição mecânica, sem a necessária adequação para a realidade que se impõe (BARROS, 2010). Ainda de acordo com a autora:

É preciso desmistificar a ideia de que a formação continuada só tem resultados se trazer para o professorado a prática, a metodologia e as estratégias que indicam o passo a passo de como fazer. No entanto, o que se pretende é estabelecer a relação da teoria com a prática, fazendo com que o professor reflita novas estratégias de ação para subsidiar o fazer pedagógico (BARROS, 2010, p. 117).

No sentido de evitar a compreensão da atividade docente de forma dicotomizada entre a teoria e a prática é que recorremos à sua concepção como unidade (BASSO, 1998). Para a autora, que se baseia nas ideias de Vigotski:

O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento (BASSO, 1998, p.03).

Na busca por essa unidade, ressaltamos a reflexão de Costa (2011) de que o professor deve buscar no questionamento de suas práticas, o repensar de estratégias e recursos para atender às necessidades educativas de seus alunos, com ou sem deficiência, em direção a uma autonomia no seu percurso formativo.

Nesse contexto, identificamos essa autonomia formativa na professora Ana, uma vez que escolheu uma pós-graduação em Educação Inclusiva diante da demanda de alunos com deficiência que já recebia em sua sala e traz em vários momentos de sua narrativa a busca pelo conhecimento científico e pelos saberes da prática, seja da sua própria atuação ou da de seus pares.

Ainda considerando as relações apontadas por Basso (1998) sobre a unidade do trabalho docente, veremos na sequência, algumas narrativas da professora Ana quanto às condições materiais de trabalho fornecidas pelo município, no tocante ao desenvolvimento da proposta de educação inclusiva:

*Inclusão já se fala há muito tempo, não é? Só que, como as colegas dizem, **é uma inclusão, que, vamos dizer, pela metade...** Porque você chega a uma escola; essa escola é inclusiva, aí você entra na sala de aula, **não tem acessibilidade para cadeira de rodas**, se chegar lá o aluno com baixa visão, ou sem visão mesmo, não tem um, não tem como, não é? (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)*

*É uma questão também de **descaso**. Eu acho que o poder público não tem um olhar carinhoso, não tem aquela coisa por educação pública. E é como eu falei, **a inclusão existe, mas jogada!** É como quem, “oh, **faz aí de qualquer jeito!**” Entendeu? **E não é assim!** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)*

*[o descaso com a educação não é apenas com as crianças com deficiência] Com os outros também. Para todo mundo. **É jogado assim, de qualquer jeito.** A gente faz que dá valor, sei lá, alguma coisa desse tipo, sabe? Pagou o salário, está bom já. Os professores estão recebendo? **Estão! Pronto. Eles se virem, então.** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)*

*[falando da dificuldade em colocar em práticas as suas ideias de adaptação de atividades] **Com relação a material, à escola, ao material didático, que a Xerox está quebrada, às vezes não tem papel.** Eu não tenho apoio. (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011)*

Essas narrativas de Ana refletem o cenário das escolas públicas da rede municipal de Maceió, com suas precárias condições sociais e econômicas, nas quais as políticas públicas em geral atendem a uma pequena parcela da população que se

distribui de forma extremamente estratificada e com altos índices de analfabetismo e pobreza.

Dentro desse contexto, estão as parcas condições objetivas e materiais ofertadas como suporte para as escolas públicas, que, como vimos no início desse capítulo, convivem com problemas diversos de falta de infraestrutura física e material, interferindo diretamente nas condições de trabalho dos professores diante da sua responsabilidade de transmissão da cultura produzida historicamente e da humanização de seus alunos, a partir da apropriação destes, de instrumentos culturais básicos que permitam o entendimento da realidade social e a consequente promoção do seu desenvolvimento.

A partir da leitura das narrativas acima, podemos perceber que a ideia de que a inclusão foi empurrada sem suporte, que já havíamos discutido na categoria anterior, soma-se à percepção da professora Ana de que o poder público pouco investe em educação. A falta de recursos materiais, a desvalorização e o abandono dos professores e a precariedade da infraestrutura da escola, de fato não são prerrogativas que interferem apenas na educação de pessoas com deficiência. As consequências dessa opção política reproduzida por sucessivos governos em Alagoas estão expressos nos indicadores da educação do estado – que em 2011, alcançou a última colocação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ⁴⁷, em mais um ano em que figurou entre os piores do país no quesito educação.

Voltando especificamente às precárias condições de infraestrutura da escola em que Ana lecionava, abordaremos a seguir o conteúdo do primeiro fragmento apresentado na última sequência de narrativas, no qual Ana queixa-se quanto à falta de acessibilidade.

Como já vimos no capítulo três, para que pessoas com mobilidade reduzida possam usufruir do espaço físico da escola, estas precisam ter condições mínimas de acessibilidade arquitetônica. Ao descrevermos a escola e as salas nas quais a professora Ana lecionava, apontamos que o ambiente era composto de diversas barreiras arquitetônicas, o que, sem dúvida interferia na mobilidade e

⁴⁷ Dados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2013.

consequentemente na participação e independência de alunos que, como Caio, tinham dificuldades para locomover-se e utilizavam cadeiras de rodas.

Entendemos a referência da professora ao descaso dos gestores municipais quanto a esta questão específica, uma vez que existem Programas e Projetos Federais para viabilizar a adequação arquitetônica e financiar a aquisição de mobiliários acessíveis e de dispositivos de tecnologia assistiva. Um exemplo disso é o Programa Escola Acessível, que disponibiliza recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para aqueles estabelecimentos, que como o da nossa pesquisa, tenham sido contemplados com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2011b; 2011c).

Além disso, apesar de ser referência no atendimento a alunos surdos e possuir Sala de Recursos Multifuncionais, onde funcionava o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escola tinha gestores que pareciam não se mobilizar no sentido de propiciar condições para garantir a inclusão de pessoas com deficiência. A descrição da primeira visita que fizemos a esta sala e registramos no Diário de Campo, retratam um pouco dessa situação:

A sala do AEE é escura e quente, não tem mobiliário acessível e os recursos são mínimos: alguns jogos e brinquedos velhos, do tipo pedagógico, sem nenhuma adaptação. Os computadores disponibilizados pelo MEC pouco são utilizados por falta de mobiliário e de conhecimento tecnológico das professoras. Vimos que toda a Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”⁴⁸, de 2010, havia sido enviada para a escola, mas os fascículos permaneciam intocados! (Diário de Campo, 24 de agosto de 2011).

Concordamos com o que a professora Ana chamava de descaso com a inclusão, porque, de acordo com o Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2006), cabe ao sistema de ensino local a contrapartida de disponibilizar espaço físico apropriado e a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos para que o professor do AEE desenvolva o seu trabalho.

O que percebemos, entretanto, é a falta de investimento e a consequente ineficácia do AEE, principal estratégia de apoio à inclusão na escola. Dentre as

⁴⁸ A coleção ‘A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar’ é composta por dez fascículos que abordam desde a concepção de escola inclusiva até as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado de cada tipo de situação elencada como passível de participação neste programa, como a deficiência física, intelectual e as altas habilidades.

atribuições de seus executores – professores do AEE e gestores da escola –, está a responsabilidade em prover recursos pedagógicos alternativos e articular os demais serviços para que os alunos com deficiência sejam atendidos em todas as suas necessidades educativas especiais (BRASIL, 2011d).

Em todo o período que passamos na escola não houve interlocução com as professoras do AEE quanto à criação de estratégias pedagógicas ou materiais adaptados para favorecer a aprendizagem de Caio. Muito pelo contrário. Além das atividades com ele na Sala de Recursos Multifuncionais terem sido iniciadas apenas em agosto de 2011 e se limitarem ao que havíamos proposto na Consultoria, algumas falas da professora do AEE denotavam concepções preconceituosas acerca das pessoas com deficiência, como exemplificamos no registro do Diário de Campo a seguir:

“Por incrível que pareça, ele sabe mais do que muitos alunos que vêm aqui”. Fala da professora do AEE, denotando surpresa ao presenciar o uso eficaz que Caio fez da prancha de CAA e comparando-o com os alunos com deficiência intelectual que atende na Sala de Recursos. (Diário de Campo, 20/10/2011).

Ainda assim, podemos ver no trecho a seguir, que diante da total ausência de suporte da coordenação pedagógica, da gestão administrativa e da própria SEMED, a professora Ana identificava nas professoras do AEE uma parceria na resolução de problemas dos seus alunos:

Eu não quero ser injusta com ninguém, nem estou dizendo que sou maravilhosa, de jeito nenhum! Não sei nada ainda. Não sei nada! Estou aprendendo... Mas, eu não tive apoio nenhum. Se não for a sala de recursos com as psicopedagogas... Eu não, sinceramente, eu gosto muito do pessoal do trabalho, mas... para ser sincera, eu nem levo mais a situação para coordenação e para direção. Às vezes as meninas [gestoras da escola] dizem: “Mas Ana, eu não vejo seus alunos aqui, você não...” Eu não levo mais! No início eu até levava, quando eu comecei logo – falta de experiência também – mas eu via que não dava, não estava dando resultado, fazer para que? Problema? Aluno que está com problema, ou a gente, dificuldade com alguma atividade. Não. Prefiro ir à sala de outra professora, dividir com ela, entendeu? Ou pesquisar sobre aquilo; mas coordenação e direção não me apoiaram. Só vem no início do ano avisar, “Oh, você vai ter um aluno assim, você vai ter um aluno assado.” Só! Nada, nada, nada. (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011).

Não, não. [nenhuma troca] Nem uma frase, assim, ‘O que você precisar, eu estou aqui.’ E esse ano foi assim. Mas eu não me abato muito com isso não. De jeito nenhum. Eu deixo ela lá.

Eu não tenho o apoio que deveria ter, tanto da coordenação, da direção, até da SEMED... [A professora muda a entonação quando fala esse trecho, fica mais enfática e parece realmente indignada pela falta de apoio] porque eles têm conhecimento que eu tenho esse aluno na sala! Ninguém chega, ninguém, ninguém! Nem da SEMED, ninguém chega, assim “Você está precisando de alguma coisa? Vamos trabalhar, vamos para SEMED, um curso de capacitação, uma coisa para você aprender mais, as oficinas e tudo o mais”. Nunca! É jogado. É aquela história, a Inclusão, joga e pronto. (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011).

Percebemos que a professora Ana recorre novamente ao jargão da inclusão que é jogada, mas desta vez, referindo-se principalmente à falta de apoio daquelas que estão mais próximas à sua realidade: as gestoras escolares.

O que a professora Ana traz como falta de apoio da coordenação e da direção da escola, de fato se relaciona com o não exercício dos papéis destas junto aos docentes e alunos. De acordo com Davis et al. (2011), a maior parte dos estudos sobre formação continuada de professores aponta o Coordenador Pedagógico como o responsável por articular ações de formação para o coletivo de professores, baseadas nas necessidades específicas da realidade escolar, para alcançar a sua função principal, que é a de assegurar o ensino e a aprendizagem de qualidade aos alunos (LIBÂNEO, 2006; DAVIS et al., 2011). Além disso, Libâneo (2006, p. 862) ainda acrescenta que o coordenador pedagógico é o responsável pela “criação e coordenação de estrutura de apoio direto a alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, e organização do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais”.

No entanto, segundo Davis et al. (2011), a fragilidade da formação (inicial e continuada) dos coordenadores pedagógicos tem se constituído como um dos entraves para que esse papel seja desenvolvido nas escolas brasileiras. Libâneo (2006) aponta essa lacuna na formação inicial e assevera que a formação específica para a gestão deve ser valorizada, uma vez que já foi comprovada a supremacia dos resultados das escolas nas quais a liderança dos dirigentes contribui para a consistência entre proposta e execução pedagógicas e favorece oportunidades de reflexão e troca de experiências entre os seus docentes.

Pensando por esse viés e, considerando que o social nos constitui enquanto indivíduos (VIGOTSKI, 2000), podemos inferir que essas gestoras, das quais percebemos o descuido no exercício dos seus papéis, fazem parte de uma mesma

realidade sociocultural onde se constituíram profissionalmente a partir de cursos de formação inicial e continuada permeados por lacunas, que provavelmente não as ajudaram a refletir sobre as suas atribuições e responsabilidades.

Diante dessa 'ausência pedagógica' da coordenação e direção da escola, a professora Ana nos aponta outra fonte de apoio na resolução dos problemas cotidianos, que mais uma vez nos mostra o valor que atribui ao saber da experiência: a interlocução com seus pares.

Resgatamos Tardif (2002, p.196) para apontar a importância desse diálogo entre os pares no processo de formação docente, haja vista que para esse autor, o interlocutor tem papel imprescindível na constituição dos saberes docente, já que identifica como saber a “[...] atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas [...] e linguísticas, uma proposição ou uma ação”.

Vemos que a partir dessa interlocução, a professora Ana, ao tempo em que constitui os seus saberes, contribui para a constituição dos saberes de suas colegas, em um processo cíclico de apoio e de autoformação que não pode ser desconsiderado, mas que, de acordo com os seus próprios depoimentos não suprem, nem poderiam suprir todas as suas necessidades formativas, porquanto os saberes docentes não se limitarem àqueles relacionados ao saber-fazer desvinculados do aporte de conhecimento científico (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, retomamos a discussão de Basso (1998, p.03) acerca da unidade da atividade docente, para apontar que a análise do trabalho docente a partir dessa perspectiva:

[...] pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor. Estamos propondo, como sugere Vygotski (1993, p. 19), uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa.

De tal modo, vemos como a falta de apoio e de estrutura material vivenciada na atividade docente, em alguns momentos se constitui como fonte de frustração e sofrimento para a professora Ana, pela dificuldade na articulação entre a sua

mobilização pessoal e as condições gerais de trabalho ofertadas pela escola. Podemos perceber isso nas narrativas (desabafos) a seguir:

*[o sentimento diante da impossibilidade de colocar em prática o que sabe que deve ser feito] **FRUSTRAÇÃO TOTAL! FRUSTRAÇÃO! Você quer trabalhar, a pessoa tem disposição** (faz um gesto apontando para si própria). **Eu pesquiso, eu leio muito sobre isso**, quando vejo uma entrevista na televisão, eu vejo, achei uma revista hoje aqui, já guardei ali para dar uma olhada. Mas, **é muito frustrante você querer fazer e não ter como. Uma pequena rampinha ali, uma coisinha de nada** (mostra a porta de entrada da sua sala, que tem um batente), não existe. **É muito difícil! A frustração é muito grande.***

*Para vencer essa situação é horrível. Não vence não. A sensação de frustração? Você **passa um aluno para o segundo ano e ele não aprendeu**; e você tem que passar porque a lei determina que você não pode reter a não ser por falta; a gente não pode colocar falta por causa da história da Bolsa Escola. É fogo isso! Eu digo na coordenação, isso não pode existir! **A gente fica com aquela culpa**, aí, no ano que vem você vê o colega do segundo ano, aí o colega diz, “Esse aqui não foi seu?” ‘Foi.’ **E aí? Você fica com a cara no chão!***

*Eu sou uma pessoa que cobro muito de mim. **Eu sempre acho que não fiz o que eu tinha que fazer; tudo o que eu tinha que fazer.** E é assim mesmo; todo mundo tem que ser assim! Cobrar sempre entendeu? **Eu não fiz o que eu tinha que fazer! Eu tinha que fazer muito mais!** Isso no lado profissional, na vida pessoal, tudo eu sou assim, muito, muito. (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011).*

De acordo com Clot (2007), esses sentimentos de frustração, tristeza e insatisfação consigo mesma referidos por Ana, surgem quando o trabalho leva o sujeito a duvidar do seu valor, colocando em cheque os valores cultivados em todas as suas demais atividades pessoais. Com isso, quando o trabalho “[...] não permite mais a realização das metas vitais e dos valores que o sujeito extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida, inclusive o trabalho”, este pode perder o seu sentido (CLOT, 2007, p.73).

Essa frustração ainda pode ser compreendida como fruto da percepção de situações limitadoras da prática, que, aliada às precárias condições objetivas de trabalho dos professores, podem fazer com que estes percam o interesse pelo seu ofício, levando-os a uma prática alienante e distante do sentido da atividade, o que finda por comprometer a qualidade do ensino (BASSO, 1998).

Apesar de percebermos a preocupação de Ana em cumprir o prescrito e atender aos resultados, não apreendemos uma alienação da atividade docente, ao

tempo em que identificamos mais saúde do que doença em suas atitudes. Para essa afirmação, resgatamos o conceito posto por Canguilhem e utilizado por Clot (2010) de que a atividade se aproxima da saúde ao passo em que o sujeito mantém-se ativo e pode arcar com as consequências dos seus atos, além de criar e de estabelecer com as suas ações, coisas e relações antes inexistentes.

Entendemos que a autonomia formativa e visão crítica de Ana ajudam-na a se manter ativa e buscar soluções no seu dia a dia. Como já descrevemos anteriormente, as aulas da professora Ana eram dinâmicas, com diferentes estratégias pedagógicas, mesmo com os escassos recursos materiais oferecidos pela escola; os alunos trabalhavam ora em grupo, ora em duplas ou individualmente dependendo do tipo de atividade; muitas vezes, as atividades eram adaptadas para a participação e aprendizagem do Caio; os projetos tinham começo, meio e fim. Sem dúvida, o que vimos foi uma professora mobilizada para melhorar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos, que não aceita como natural a precariedade em que a escola pública encontra-se no município de Maceió.

Além disso, ainda firme no seu propósito de educadora que dá sentido à sua atividade docente pelo objetivo pessoal de alfabetizar os alunos e ser considerada uma boa professora, Ana descortina sonhos passíveis de tornarem-se realidade, desde que haja interesse público em melhorar as condições de trabalho das escolas, a formação dos professores e, conseqüentemente, a educação da população. Vejamos a proposta que ela apresenta para minimizar os problemas de alfabetização das crianças:

[sobre o fato de ter que passar as crianças para o segundo ano sem que elas estejam alfabetizadas]

P – Eu, por mim, eu retia todos.

E – Você ficaria com eles um tempo maior pra que eles tivessem o tempo de acompanhar aquilo que eles precisam?

*P - **Se fosse por mim, eu ficava com a turma da manhã, eu ficava de manhã e à tarde, mas não posso!***

E – Então esse tempo a mais poderia ser no próprio ano em que eles estão com você, eles terem um tempo maior...

*P - **É, seria muito bom. Muito, muito bom! É um sonho isso! Eu ficaria com a minha turma de manhã, a mesma turma à tarde, o reforço escolar; seria maravilhoso. Com certeza sairiam escritores! (risos) (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011).***

O que a própria Ana identifica como um sonho, na verdade já poderia ser posto em prática pelo poder público, através de um programa de educação em tempo integral para todas as crianças, como ocorre em países desenvolvidos, onde a educação é uma prioridade para as políticas de estado.

Mas Ana não é uma professora que se limita a sonhar. Veremos na categoria a seguir o que ela pensava e executava no seu dia a dia para tentar melhorar a situação precária na qual se inseria a escola e como a Consultoria Colaborativa e as autoconfrontações ajudaram-na a ampliar o seu repertório de atividades para favorecer a participação e a aprendizagem, tanto de Caio como de outros alunos.

6.6.3 Terceira Categoria Temática – Inclusão: o desafio como fonte de desenvolvimento profissional

Nesta categoria discutiremos questões mais específicas à Consultoria Colaborativa como processo formativo e abordaremos mais uma vez os movimentos da professora diante das ACS, fazendo uma interlocução com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski e com as questões do estilo e da catacrese advindas da Clínica da Atividade de Yves Clot.

Iniciaremos essas discussões retomando uma questão relacionada tanto aos saberes docentes quanto à proposta de educar na diversidade que o excerto a seguir nos suscita: a proposta de atividades pedagógicas direcionadas às necessidades dos alunos.

*[o que precisa mudar na atividade docente com a inclusão de um aluno com deficiência na sala de aula] Olha, no caso do PC e deficiência intelectual, a gente muda sim, **as atividades são modificadas mesmo! Não é igual para eles, de jeito nenhum.** Porque, como é que eu vou fazer uma atividade igual para Caio, para Alice, igual a todo mundo? Não tem condição. **Tem que mudar. A gente tem que fazer atividades diferenciadas. Não só com eles,** mas o aluno que está com dificuldade de aprendizagem, por exemplo, o aluno já faz o alfabeto completo, o outro não consegue ainda, eu vou dar uma atividade igual? Não, a gente não pode fazer isso. **Tem professores que não aceitam variar as atividades, mas, tem que ser!** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011).*

A afirmação de que as atividades devem ser variadas não apenas para os alunos com deficiência, mas também para os demais, revela-nos um saber prévio de

Ana acerca da importância de o professor não se limitar a trabalhar os conteúdos prescritos em um calendário pré-estabelecido e com atividades padronizadas, sem considerar os diferentes ritmos e necessidades dos alunos. Essa concepção provavelmente advém da sua formação na pós-graduação em Educação Inclusiva, aliada à sua experiência como docente que mantém uma postura crítica e, como vimos na categoria anterior, comprometida com a aprendizagem de seus alunos.

Durante o período de coleta de dados, pudemos presenciar e registrar nas filmagens e anotações do diário de campo, a aplicação dessa concepção no cotidiano de Ana. Além de adaptar materiais e tarefas para facilitar a ação motora de Caio, por diversas vezes desenvolveu atividades coletivas que os alunos podiam participar de distintas formas, de acordo com o que já podiam fazer sozinhos. Em outros momentos, promoveu atividades individuais com diferentes graus de dificuldade para cada grupo, de acordo com a fase de alfabetização em que se encontravam, como o ocorrido na aula da qual extraímos o episódio *Contando as Sílabas* (Anexo C).

Vemos com a prática de Ana, que ela desenvolveu o que Tardif (2002, p. 267) chamou de “sensibilidade” para conhecer os seus alunos e identificar as diferenças entre eles. O autor refere que isso só ocorre com o tempo de exercício da docência, com o investimento contínuo na formação e, sobretudo, com a “disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência”. Com isso, podemos recuperar a ideia de que os saberes docentes não são simples nem se constituem linearmente; são mobilizados e construídos em situações de trabalho, caracterizando-se como temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados, mas que, diante da singularidade de cada aluno, antes de qualquer coisa, “[...] carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2002, p.269).

Percebemos, assim, que apesar de termos apontado algumas contradições quanto à compreensão da professora sobre a proposta da inclusão nas discussões da primeira categoria, percebemos com essa última narrativa que, mesmo sem associar a diversificação das atividades de ensino como um dos elementos fortes de uma educação que se pretende inclusiva (FREITAS, 2008; FERNANDES; MAGALHÃES; BERNARDO, 2009), a professora Ana já colocava essa importante prerrogativa em prática.

Admitindo que esses conhecimentos e essas práticas prévias da professora constituem seu nível de desenvolvimento real e o aumento do seu repertório de recursos pedagógicos para favorecer a inclusão de um aluno com paralisia cerebral (resultado que pretendíamos alcançar com a Consultoria Colaborativa) como zona de desenvolvimento potencial, situamos a Consultoria Colaborativa como mediadora da Zona de Desenvolvimento Proximal da professora.

É essa a ideia que desenvolveremos a partir da análise das autoconfrontações simples, as quais consideramos um recurso metodológico bastante interessante para analisar e provocar reflexões, na perspectiva vigotskiana de que é em movimento que o corpo se revela e de que é preciso “[...] romper com a atividade fossilizada, fazendo-a reaparecer tal como era inicialmente para daí compreender seu movimento” (DAVIS; AGUIAR, 2010, p.242).

Avançando na análise das ACS, passamos a apresentar o segundo movimento que apreendemos da professora a partir dos questionamentos acerca de como poderia fazer diferente a sua atividade: o da consciência de que a atividade poderia ter sido modificada para favorecer a aprendizagem de Caio. Vejamos o diálogo a seguir:

E – E com relação a essa questão de você ter ido várias vezes até ele? Qual foi a necessidade que você sentiu de voltar lá? Foi a questão de ele completar a atividade, ou compreender?

P – É. Os números e sílabas, não é? Eu sempre ia lá para ele contar o número de sílabas, porque tinha que anotar o número, não é? De sílabas. E ele, eu coloquei a trilha numérica no quadro e ele não estava prestando atenção na trilha, porque, era também um dos objetivos, que eles contassem a partir do zero, porque eles estavam fazendo as duas coisas, não é? A formação de palavras e a trilha numérica. E ele não estava contando, sempre a partir do zero; zero, um, para identificar o número e escrever ali naquela atividade.

E – Teria alguma modificação que você faria nessa atividade? Com relação a ele, se você tivesse que fazer de novo?

*P – Sim. Sim. Talvez só com **letras móveis**, por exemplo, a letra ‘v’, ele pegar já o ‘v’ amarelo e construir a palavra, separar os pedacinhos e com os números também móveis. Não pegar lá (faz um gesto como se representasse o quadro negro), no colo, escrever, **não uma tarefa escrita, uma atividade com letras móveis**, entendeu?*

E – Para facilitar essa parte motora?

P – Exatamente. Em uma mesinha que não estivesse todo mundo junto. Talvez só ele e outro colega. Sem a turma toda junta na mesa, ficaria mais fácil, talvez dessa maneira. Em um quadro de imã, com letras imantadas, uma coisa assim... Seria mais fácil. Com figuras também, porque a tarefa já tinha figuras grandes, mas aí...

[...]

E – Você estava sugerindo alguma alteração com relação à atividade.

P – Atividade.

E – Usar as letras móveis...

P – [Usar as letras] móveis: o 'v', como eu pedi para eles pintarem de amarelo, usar a letra 'v' amarela, quer dizer, colocar vários 'Vs' e pedir para ele colocar o 'v' amarelo na palavra que estava formando. E, os numerais também móveis, ou uma trilha numérica também pregada lá no lugar, onde ele pudesse apontar... (ACS Contando as Sílabas, 06/10/2011).

Ao perguntarmos o porquê de ter ido tantas vezes à carteira de Caio para intervir, Ana afirmou que tinha a intenção que ele cumprisse com todos os objetivos da atividade, quais sejam: o de formar as palavras e contar as sílabas, para transcrever o número que estava disposto na trilha numérica anotada no quadro negro. A princípio, a professora continuou afirmando que o problema residia no fato de Caio não estar prestando atenção à trilha e não contar, sem considerar que precisaria ter realizado alguma intervenção diferente para auxiliá-lo, como já discutimos na análise da primeira categoria.

No entanto, logo após ser questionada se faria alguma modificação na atividade, Ana, sem demora, começou a identificar situações diversas que poderiam ter facilitado o desempenho do aluno.

E é exatamente a partir do momento em que deixou de buscar em Caio a explicação para a atividade impedida e buscou em seu repertório de conhecimentos alternativas para a superação da própria atividade, refletindo e elencando novas possibilidades, que identificamos o movimento em direção à constituição da consciência de Ana acerca do seu papel de mediadora da aprendizagem.

De acordo com Vigotski (1988), a ZDP sustenta a ideia de que o aluno precisa da mediação do professor, uma vez que o ensino não deve limitar-se à etapa do desenvolvimento já realizado, sob pena de não promover o desenvolvimento geral

da criança. Como já citamos anteriormente, a ZDP nos traz a compreensão de que o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento, dirigindo-se ao desenvolvimento potencial do aluno.

Não obstante, percebemos que, nesse momento, as sugestões apresentadas pela professora dirigiam-se essencialmente à modificação do material e da forma de executar a tarefa com a utilização de recursos comuns à sua rotina escolar, como as letras emborrachadas do alfabeto móvel, que já costumava utilizar em diversas atividades de alfabetização com todos os alunos.

Além disso, não parecia ainda estar evidente para Ana que as dificuldades de Caio não se restringiam ao manuseio dos materiais, mas relacionavam-se também à identificação dos numerais e à relação número/quantidade. Considerando essa questão, verificamos que esta primeira autoconfrontação não favoreceu a reflexão sobre a possibilidade de modificar o objetivo da própria atividade.

Prosseguindo em direção ao nosso objetivo de incidir no desenvolvimento potencial da professora com os procedimentos da Consultoria Colaborativa, no decorrer dos dois meses seguintes, nos desenvolvemos enquanto observadoras e exercitamos a reflexão acerca da atividade docente e suas possíveis adequações para promover a aprendizagem de Caio, chegando assim, mais maduras na autoconfrontação *Com a Cabeça nas Nuvens*.

Como também já discutimos na primeira categoria, nesta segunda ACS a professora Ana identificou que o objetivo de interpretar o texto não foi alcançado por Caio, fazendo de imediato uma análise da sua própria atividade e sugerindo a modificação das atividades mais elaboradas e com recursos não presentes previamente em sua prática. Vejamos os fragmentos a seguir:

*[sugestão de adaptação para que o Caio pudesse participar da atividade de leitura de forma ativa] **Fazer um outro livro.** Xerocar o livro trabalhado para ele, colocar na mesinha para ele enumerar as cenas; colocá-las em ordem; a parte que ele mais gostou... Desse jeito funciona! Até a gente representar três títulos, 'Qual o que você gostou mais, desses; vamos mudar o título'. Desse jeito funciona. **E quando ele estiver dominando a escrita, ele pode criar títulos e digitar.***

*[sobre as prioridades a serem trabalhadas até o final do ano e a possibilidade de adaptações] Relação quantidade, número e quantidade; a sequência numérica; o próprio alfabeto, para ele criar o **repertório de palavras, juntar as letrinhas, formar os sons,***

palavrinhas simples, conseguir juntar sons para formar as palavrinhas. Isso tudo no computador, porque não vai...

E – Foi uma coisa que durante esse processo, você viu que é possível...

P – É possível sim.

E – Transportar o que seria feito no papel...

*P – No papel... **Escrever mesmo com o lápis, demora muito, ele pode se irritar**, entendeu? Por que ele está vendo que os outros estão passando, então irrita, **o aluno fica desmotivado. Então no computador, eu percebi que o Caio está evoluindo e para ele é muito mais fácil, muito melhor!** O trabalho vai mais rápido, mais tranquilo. (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011)*

Percebemos que nesta ACS foram evidenciadas novas estratégias de adaptação das atividades para o Caio, fundamentadas não mais nos materiais comuns à rotina da escola, antigos conhecidos de Ana, mas baseadas, essencialmente nos recursos de Tecnologia Assistiva com os quais trabalhamos na Consultoria.

O que apreendemos, entretanto, não foi uma mera reprodução das nossas propostas, mas uma apropriação feita pela professora dos conceitos da CAA e do uso do computador para a produção escrita, que, a nosso ver, confirmam a ideia de que a Consultoria Colaborativa incidiu em sua ZDP para ajudá-la na diversificação de estratégias metodológicas e favorecer a aprendizagem de Caio.

Sabemos que, de acordo com Vigotski (1988), a ZDP se constitui como um intermédio para o desenvolvimento por meio da aprendizagem e que no adulto, isso ocorre de forma similar a da criança, mas com a diferença de aproveitar um desenvolvimento já elaborado anteriormente. Percebemos isso claramente durante a nossa pesquisa, quando a professora Ana transformava suas propostas a partir das novas ideias decorrentes da Consultoria.

A partir dessa ideia, identificamos a Consultoria Colaborativa como mediadora do processo de formação em serviço de uma professora, que necessita de abarcar um conhecimento plural, envolvendo áreas de conhecimento da saúde e da educação, que fazem interface com o saber-fazer e saber-ser da professora e da pesquisadora.

Além disso, acreditamos que a aprendizagem produzida colaborativamente pode servir como “[...] um guia de ações futuras, fortalecendo a ação e abrindo novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 34). No caso em particular, pudemos presenciar o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva de diferentes formas com o próprio Caio e com outros alunos, como descrevemos a seguir com os excertos do diário de campo:

Após o recreio, as outras crianças permaneciam brincando e escrevendo no quadro enquanto Caio ‘circulava’ pela sala com o seu banquinho com rodas, quando a professora o chamou para trabalhar individualmente com a Fábula a Coruja e Águia. Utilizou os impressos que trouxemos com a Fábula em CAA para que Caio respondesse a algumas questões de interpretação do texto. Ao terminar com ele, foi chamando outros alunos para fazer a mesma atividade com o material adaptado. (Diário de Campo, 26/10/2011).

A professora propôs um jogo de força (João Bolinha), chamando os alunos nominalmente para que todos participassem da atividade dizendo uma letra ou tentando adivinhar a palavra secreta. Caio participou da brincadeira de forma ativa, utilizando-se do alfabeto da prancha de CAA tipo calendário para apontar as letras que queria sugerir. Percebemos que, ao aumentar o grau de dificuldade das palavras, outras crianças recorriam à prancha de Caio para confirmarem as letras já mencionadas ou lembrarem-se de outras. (Diário de Campo, 16/11/2011).

Com esses registros, observamos que a professora não só utilizou dos recursos da Consultoria Colaborativa de forma criativa com Caio, mas também favoreceu a utilização desses por outros alunos, o que nos confirma a proposição de Freitas (2008), Silva (2009) e Costa (2011) que, ao variar as atividades ou propor adaptações, todos, e não apenas o aluno com deficiência, têm benefícios na aprendizagem.

Além disso, acreditamos que a partir da autoavaliação e da coanálise da sua atividade de trabalho, o professor evolui para uma transformação da sua própria atividade, que passa a ser, além de ‘atividade para si’ uma ‘atividade para o outro’. Nessa interlocução com o outro, mediada pela linguagem, a ‘atividade em si’ se transforma em ‘atividade dirigida’ e “[...] transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência”, uma vez que a análise da atividade não a deixa no mesmo lugar, mas ajuda a desenvolvê-la. (CLOT, 2007, p. 140).

Com esse olhar, passamos a considerar a ACS como um procedimento rico a ser utilizado na perspectiva da formação docente, que, ao permitir a reflexão sobre a atividade, a orienta em direção à mudança (IBIAPINA; FERREIRA, 2005).

Nesta direção para a mudança, a atividade docente pode se revestir de diversos componentes; mas a nosso ver, talvez nenhum outro tenha tanto impacto no desenvolvimento profissional como o desafio. Desafio no sentido de movimento, de provocação ao professor para mobilizar-se diante de uma situação incomum, adversa ou mesmo de difícil solução e se perceber capaz de enfrentá-la. Desafios vistos como uma fonte de renovação do gênero profissional por meio do estilo e da catacrese.

Vejamos o lugar que a professora Ana atribui ao desafio em sua atividade docente, a partir do diálogo acerca dos rearranjos necessários diante da inclusão de um aluno com deficiência na sala de aula:

*[sobre a interferência dos rearranjos da sua atividade para atender às demandas do aluno com deficiência] Mas **isso é bom!! É bom, é muito bom. Eu gosto disso!** Eu gosto, eu pego uma atividade não; essa aqui não vai dar para ele. Então **vou ter que adaptá-la!***

Isso é muito bom! Eu gosto disso. É um desafio! E a gente aprende muito! Eu estou aprendendo muito com isso! Procuro muito, pesquiso;** agora eu estou até sem internet, sem rede. Mas eu passava a noite inteira - a minha filha até dizia, “Mãe, tu não vais dormir não, é?” – pesquisando atividades diferenciadas. **É bom! A gente aprende demais.

E – Até que ponto, se colocar nessas situações que você definiu como desafio, mexe com a sua atividade profissional, de professora?

*P – Até que ponto mexe? Hum! Ah, sei lá? Eu fico meio... Acho que todo. **Mexe tudo, eu acho que o desafio, tem que ter sempre desafio na vida profissional, sempre. Eu gosto muito disso tudo, dessa coisa, de estar sempre pesquisando, adaptando, elaborando, planejando, pensando no que vai ser, eu acho que é bom! Não é coisa de outro mundo. É muito bom.***

E – Então, essas situações têm te feito se desenvolver?

*P – **Têm! É claro, têm!** (Entrevista Reflexiva, 30/09/2011)*

Com esse trecho da entrevista reflexiva, percebemos que a professora Ana identifica os rearranjos das atividades necessários para atender à diversidade e às necessidades educativas especiais de alunos com deficiência, um impulso para procurar novos conhecimentos e estratégias diferenciadas de ensino.

Mais uma vez identificamos elementos da sua autonomia formativa, uma vez que, ao deparar-se com dificuldades da sua atividade real, Ana vai à busca de novos conhecimentos e pesquisa novas maneiras de resolvê-las. Apreendemos assim, que além de formação, os professores precisam sentir-se desafiados para a educação inclusiva – isso, em nossa opinião, se constitui como um dos pontos mais importantes para a sua autonomia como profissional.

Qualificando esse movimento de adaptações constantes como um desafio, a professora Ana o coloca no lugar de fonte de prazer e aprendizado. E é justo nessa sua característica que identificamos uma renovação do gênero a partir do seu estilo.

Fazemos essa interpretação baseadas em diversas narrativas nas quais a professora nos deu indícios do gênero profissional compartilhado na escola e especialmente entre o grupo de professoras dos primeiros anos. Foram falas a respeito das concepções de deficiência e de inclusão; da diversidade e desejo de homogeneizar as turmas; da adequação das atividades às necessidades dos alunos; das práticas coletivas, dentre outras, que ao juntarmos às nossas observações, ajudaram-nos a perceber as mediações do gênero e do coletivo em sua atividade.

No entanto, o que ficou visível aos nossos olhos, é que, apesar de ser mediada pelo gênero, a professora, ao percebê-lo insuficiente para alcançar o sucesso em suas atividades (DAVIS; AGUIAR, 2010), através da observação e da reflexão crítica acerca da educação praticada na escola, ascende a uma inovação com o seu estilo.

Partindo do pressuposto de que o todo está na parte, ou seja, que o social está no indivíduo e este colabora na transformação do social, trazemos a assertiva de Clot (2010) de que o gênero profissional carrega consigo a sua história, seus equívocos e sua renovação a partir da contribuição de cada trabalhador. Destarte, ao fazer reflexões acerca do que o gênero traz como adequado ou inacabado no seu ofício de mestre, a professora transforma esse interlocutor (o gênero) do presente com o passado e com o que virá, em meio de viver o presente e transformá-lo, contribuindo assim, para a sua renovação.

Permeando esse movimento de renovação do gênero através do estilo, apreendemos um último movimento da professora quanto à inclusão: a catacrese.

Vejamos a sua narrativa para discutirmos este aspecto:

[o que a move diante das dificuldades] O desafio! A questão do desafio. Eu quero aprender com ele, quero passar para ele também alguma coisa, tomara que eu consiga. Tomara que eu consiga passar alguma coisa para o Caio, mas é a questão do desafio mesmo. Eu quero! E a gente tem que vencer esse medo, essa coisa toda assim. Ah, é diferente, é novo, mas não é coisa de outro mundo não. (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011)

Mais uma vez, a professora se refere ao desafio como um anteparo; desta vez, contra o medo do novo. Ao deslocar seu foco para o desafio, percebemos a catacrese na atribuição de uma nova significação para solucionar os problemas da sua atividade docente diante das dificuldades e frustrações que vive rotineiramente.

Esse procedimento psicológico que não se dirige ao objeto e sim ao próprio sujeito é chamado de catacrese subjetiva ou centrípeta. De acordo com Clot (2007, p. 182), a catacrese centrípeta se constitui como uma recriação da significação externa “[...] a fim de lhes conceder uma “segunda vida” a serviço da atividade presente do sujeito” e dando suporte para a atividade criativa.

Assim, vimos que Ana cria o desafio para mobilizar-se diante das dificuldades da realidade escolar, vinculando-se ao inesperado para fazer renascer a emoção da satisfação pessoal e reencontrar o sentido de sua atividade profissional (CLOT, 2007).

Com isso, resgatamos a afirmativa de Gemal (2004) de que os professores que decidem enfrentar o desafio de educar pessoas com deficiência descobrem uma nova forma de atuação, mais rica e com maiores possibilidades de sucesso; colocando-se diante da diversidade, há o despertar do desejo em superar o medo e os desafios da inclusão.

Há de se reconhecer que as experiências de sucesso desses professores passam a constituir outras possibilidades para o coletivo profissional, podendo instigar outros docentes a desconstruírem seus preconceitos e aceitarem a inclusão como mais um desafio legítimo da sua profissão.

Com isso, antes de passarmos para as considerações finais, gostaríamos de concluir a discussão acerca da contribuição do estilo para a renovação do gênero, com o “convite” que a professora Ana faz aos seus colegas:

[A inclusão é uma] Experiência que vale muito a pena! Muito mesmo! Eu vou aconselhar a todo mundo, ‘Gente, aceitem. Por favor, não queiram se fechar; é realidade a inclusão, então... É bom! É novo

para gente, então tem que viver isso, tem que viver'. (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com a consciência das contradições entre o modelo tradicional de ensino e a proposta de inclusão, que entramos na escola para desenvolver a nossa pesquisa e com elas que nos deparamos ao conhecer a realidade da sala de aula e da atividade docente da professora com a qual construímos todo esse processo.

Conhecer as condições gerais, objetivas e materiais em que se encontrava a educação e especificamente a escola na qual desenvolvemos a nossa pesquisa, foi imprescindível para que pudéssemos analisar a atividade docente de Ana de forma contextualizada e situada historicamente, em consonância com o referencial teórico da PSH.

Encontramos uma escola, seus alunos e professores abandonados à própria sorte pelo Município de Maceió: a infraestrutura física inadequada e sofrendo com as intempéries do clima e da falta de manutenção – corredores e espaços coletivos pouco acessíveis, a começar pela porta de entrada; salas de aula quentes, mal iluminadas e com a estrutura comprometida, ameaçando a integridade física de alunos e professores; a falta de água constante. O ambiente desprovido de equipamentos para o desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades físicas, pouco remetiam a imagens de um lugar destinado à educação de crianças.

Percebemos, entretanto, que o abandono não se restringia à escola, mas se estendia a toda a população, que vivia em um bairro sem os mínimos equipamentos sociais, de saúde, educação e lazer. As ruas sem calçamento provocavam transtornos para as crianças e suas famílias, que em dias de chuva, ou não conseguiam sair de casa, ou chegavam à escola e lá permaneciam com os pés molhados e as pernas cheias de respingos de lama.

Neste cenário, pudemos também encontrar poucas alternativas de materiais para a diversificação das atividades pedagógicas, o que forçava a professora a buscar materiais alternativos, fora do seu horário e local de trabalho. Se esta prática de Ana marcava o seu estilo - pelo compromisso que tinha com a aprendizagem dos alunos - e era visto, por ela própria, como um desafio que lhe conferia oportunidade de desenvolvimento profissional, por outro lado, forçava a corda já tensa da sobrecarga de trabalho e responsabilidades da professora. Com isso, ela acabava

responsabilizando-se individualmente por uma situação que deveria ser compartilhada pelo seu coletivo, pela gestão da escola e pelo poder público.

Além das questões estruturais e materiais da escola, percebemos também um abandono do seu contingente humano, traduzido pela falta de formação e de acompanhamento sistemático dos profissionais por parte dos gestores locais e da SEMED.

Sabemos que há iniciativas nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal para a formação de professores visando a preparação para que estes aceitem o desafio de trabalhar na e para a diversidade. Vários documentos e programas, especialmente advindos da esfera Federal se propõem a esse objetivo, desde a Declaração de Salamanca, em 1994, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Projeto Educar na Diversidade, a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, dentre outros. No entanto, compreendemos que estas iniciativas podem dar o pontapé inicial para a formação, mas não podem ser as únicas, como vem ocorrendo no município de Maceió. Ao não se aproximarem da realidade de cada escola, muitas vezes essas propostas tornam-se ineficientes, transformando-se em mais uma prescrição imputada de cima para baixo, sem considerar as verdadeiras necessidades formativas dos professores.

Dessa forma, a professora participante da nossa pesquisa, como pessoa situada e datada cultural e historicamente nesse contexto, apresentava em suas narrativas e atitudes todo esse embate de valores e dificuldades que permeiam o seu ofício de docente. Pudemos perceber também que as significações que Ana atribuía à inclusão e à pessoa com deficiência, constituídas por meio da sua história de vida, norteavam as ações de sua atividade docente. Dessa forma, apesar de termos registrado algumas narrativas baseadas em conceitos reducionistas da inclusão e da própria pessoa com deficiência, identificamos uma disponibilidade em viver a experiência da inclusão, mesclada a um senso muito forte de responsabilidade com a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

Percebemos com isso, que, dialogando com as suas próprias experiências profissionais, mediadas pela sua autonomia formativa, Ana manteve-se mobilizada para transformar a realidade do seu ofício, contribuindo assim, para a renovação do seu gênero profissional a partir do que Gardou e Develay (2005) chamaram de “quebra do desencorajamento e profanação do imobilismo”.

Sua mobilização nos mostrou que ela acreditava nas possibilidades de aprendizagem de Caio e até superestimava as suas conquistas em alguns momentos. Baseada nisso, tentava montar propostas diferentes para tornar possível a sua participação nas atividades pedagógicas vivenciadas na sala de aula. Essas tentativas reforçam a ideia de Vigotski (1997), de que a deficiência em si não determina a limitação das funções e de que novos arranjos sociais podem ser indicados para favorecer a aprendizagem, que não é necessariamente menor, mas ocorre de forma diferente. Entendemos ter sido exatamente essa compreensão de Ana, que nos permitiu o acesso para propor as modificações e adaptações da Consultoria Colaborativa.

Em todo o período da coleta dos dados, sentimo-nos parte de um processo que tinha como finalidade ampliar as possibilidades de aprendizagem e de participação de Caio nas atividades escolares. Esse processo, no entanto, incidiu no desenvolvimento de todos os que dele participaram: nosso, que aguçamos o nosso raciocínio clínico e a nossa capacidade de observação e análise; da professora Ana, que ampliou e diversificou o seu repertório de estratégias pedagógicas e dos outros alunos da turma, que também se beneficiaram com a diversificação das atividades e dos materiais didáticos.

Com isso, podemos afirmar que a Consultoria Colaborativa foi uma estratégia satisfatória de formação em serviço para a inclusão, pelo envolvimento concomitante da professora e da pesquisadora na resolução de problemas de aprendizagem e participação presentes no cotidiano de Caio na sala de aula, que demandou para ambas: análise, reflexão, uso da criatividade e aplicação, na prática, de conceitos teóricos prévios, além da busca de novos conhecimentos.

Assim, mesmo depois de finalizado esse processo de consultoria colaborativa, esperamos que os aspectos trabalhados possam ser recriados e ressignificados pela professora Ana em sua prática cotidiana, seja ela para alunos com ou sem deficiência.

Entretanto, uma observação que não podemos deixar de fazer acerca do processo de Consultoria Colaborativa como formação em serviço, é que este poderia ter sido estendido para os demais professores da escola. Se tivéssemos momentos dedicados à reflexão e à formação, que não aqueles fortuitos minutos do

recreio ou do vídeo, talvez tivéssemos conseguido ampliar a discussão sobre a inclusão na comunidade escolar.

Pensamos hoje, que o nosso trabalho deveria ter sido baseado na Consultoria Colaborativa com a professora Ana - uma vez que o aluno com deficiência estava matriculado em sua turma -, mas que poderíamos ter desenvolvido momentos coletivos de discussão acerca da atividade docente diante da inclusão, acrescentando, por exemplo, sessões de autoconfrontações cruzadas, ao menos com as outras duas professoras dos primeiros anos.

Quem sabe dessa forma alcançássemos um olhar mais apurado sobre como a inclusão é percebida por outros professores da escola, além do que pudemos ouvir nos relatos da professora Ana, ou mesmo, conseguíssemos uma análise e uma reflexão crítica da prática de outras professoras, envolvendo, com isso, o coletivo profissional na discussão acerca da atividade docente diante da inclusão.

Outro ponto que merece destaque foi a utilização das Autoconfrontações Simples (ACS) como instrumento de reflexão para a alimentação do processo de Consultoria Colaborativa.

Identificamos que, por meio das ACS, a professora pode ter acesso ao real da sua atividade, identificando não apenas o que foi realizado, mas também o que não conseguiu alcançar. Com isso, podemos afirmar que na nossa pesquisa, a ACS de fato serviu como um catalisador para a análise interpessoal da atividade realizada e do real da atividade.

Apreendemos que o acesso ao real da atividade, por meio das ACS, ao revelar os impedimentos da atividade realizada, engendraram um movimento de retomada da consciência, configurando-se como uma possível estratégia para ajudar a professora a ampliar o seu poder de agir. Isso gerou a possibilidade de abandonar ou transformar estratégias que não deram certo e de desenvolver novas elaborações que contribuíram para a diversificação da sua prática pedagógica.

Destarte, podemos detectar, em uma primeira instância, que a ACS nos ajudou no processo de análise da atividade docente, por permitir o acesso ao real da atividade e o seu desvelamento para além da aparência. Assim, permitiu-nos intervir junto à professora a partir da compreensão da sua essência e contradições, para

gerar novos movimentos em direção à consciência e ao aumento do repertório de possibilidades, como vimos nas discussões da terceira categoria temática.

Além disso, diante das evidências de que o uso da ACS gerou reflexões, temos a condição de analisá-la como instrumento de mediação simbólica (por meio da linguagem) e de possível transformação da prática docente por mobilização da criatividade e despertar da consciência acerca das suas diferentes possibilidades de atuação, se constituindo assim, como um facilitador da própria professora.

Outro ponto que consideramos importante destacar além do movimento de consciência foi o de renovação da atividade docente diante dos desafios da inclusão, demonstrados nas suas assertivas a respeito dos desafios profissionais que permitem o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, avançamos também para a análise dessa catacrese individual como um recurso de renovação estilística do gênero catacrético da categoria docente.

Entendendo que o método de pesquisa na PSH é também valorizado como elemento que auxilia a compreender e explicar os fenômenos no diálogo com a teoria, identificamos na ACS um procedimento que favorece o desenvolvimento profissional. Assim, coadunamos com os resultados encontrados por Davis e Aguiar (2010), nos quais a autoconfrontação também se constituiu em um procedimento que gradativamente estabeleceu uma ZDP e que promoveu, além do desenvolvimento pessoal, um enriquecimento da atividade docente.

No entanto, apesar de reconhecermos a possibilidade de formação e transformação que o método da autoconfrontação associado à Consultoria Colaborativa pode propiciar ao docente, fazemos uma reflexão com a afirmação de Cavalcante, Pizzi e Fumes (2010, p. 116), de que:

É importante ressaltar que nenhuma formação, por si só, garante o crescimento e o desenvolvimento profissional de nenhuma categoria profissional se não for combinada com condições dignas de exercício do ofício, inclusive uma formação que permita ao/à docente compreender a atividade que realiza de forma mais abrangente, não apenas quanto aos aspectos pedagógicos, mas também no plano social e político.

Em síntese, acreditamos que a utilização da autoconfrontação associada à Consultoria Colaborativa pode proporcionar um processo de autoanálise, e possivelmente uma busca por mais formação, entretanto, não é possível inferir sobre

a mudança de concepção e quebra de paradigmas de toda a categoria docente a respeito da inclusão, uma vez que isso depende de vários fatores e não só da postura de um profissional isoladamente.

Percebemos isso, quando identificamos na professora Ana marcas do seu coletivo, tanto nas suas ações, como nas suas falas, contradições e atitudes. Em contrapartida, também encontramos nela um marcado estilo, procedendo para uma estilização do gênero, ou uma forma particular de se desvincular dessa cultura coletiva, mas sem descaracterizá-la e “[...] sem deixar de permanecer em suposta harmonia com os valores cardeais do ofício, com os princípios compartilhados e com os critérios de legitimidade” (CLOT, 2010, p. 152).

Entretanto, vimos que, quando o prescrito e o gênero não são suficientes para resolver as dificuldades presentes na sua atividade docente, a professora Ana acrescenta novas possibilidades de ação e renovação da atividade profissional através do seu estilo e das catacreses que desenvolve para superá-las.

Essa catacrese subjetiva, dirigida a si mesma a que Ana recorre para superar o medo do novo, contribui para a sua manutenção ativa na atividade e à busca de soluções factíveis e satisfatórias para os desafios impostos pela presença de alunos com deficiência na sala de aula, podendo, *quicá*, ao ser reconhecida como eficiente, ser incorporada ao gênero, renovando-o e transformando-o em direção à aceitação da inclusão.

Para finalizar, gostaríamos de destacar um último, mas não menos importante aspecto: a necessidade de articular o conhecimento de diversas áreas e setores para que a inclusão aconteça nas escolas brasileiras.

Ficou mais do que claro para nós, com essa pesquisa, que o processo de Consultoria Colaborativa só teve boas repercussões, porque foi proposto sob uma nova ótica e respaldada em outro tipo de formação e construção de habilidades, além daquelas já experimentadas pela professora em toda a sua experiência profissional.

Em contrapartida, apesar dos aspectos positivos desencadeados pela Consultoria Colaborativa, muitos problemas permaneceram sem solução e, pior, sem perspectiva de mudança, porque dependiam de outras definições que envolviam,

desde o coletivo profissional, até a sociedade como um todo, passando pelas gestoras locais e pelo poder das três esferas públicas de gestão.

A ideia que esse panorama deixa explícita é a de que, para que a inclusão aconteça, precisamos do envolvimento e empenho integrado de professores das salas regulares; de professores do AEE; de profissionais das áreas da saúde e da assistência social; de gestores locais; de gestores municipais, estaduais e federais das áreas de educação, saúde e assistência social; das famílias das pessoas com deficiência; das próprias pessoas com deficiência; das representações das minorias; dos movimentos sociais e da sociedade como um todo. Em outras palavras: a inclusão é um palco de muitos atores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2012.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusive: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FAVERO, O. et al. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Cap. 1, p. 11 – 24. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2012.
- ALENCAR, G. A. R. **O direito a Comunicar, por que não?** Comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto da sala de aula. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 1999, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/25ra.htm>>. Acesso em: 09 out. 2009.
- ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UFES, Espírito Santo, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200143433001014001P0>>. Acesso em: 18 dez. 2010.
- ALPINO, A. M. S. **Consultoria Colaborativa Escolar do Fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 191p. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – UFSCAR, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008433001014002P6>> Acesso em: 14 dez. 2010.
- ALVES, D. de O. et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 31 mar. 2011.

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. Tese. (Doutorado em Educação) - UFES, Espírito Santo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200143433001014001P0>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. *In*: FONTOURA, H.M. da; SILVA, M. (Orgs.) **Formação de professores, culturais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.** Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

ARAÚJO, C. M. A prática docente inclusiva: o papel da escola na produção de saberes voltados ao aluno com deficiência. *In*: MARTINS, L. de A.R.; SILVA, L.G. dos S. (Orgs.) **Múltiplos olhares sobre a inclusão.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 144 – 156.

ARAÚJO, E.S.; MOURA, M.O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação.** Vol. 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 75 – 101.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, Aug. 2005 . Available from <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. access on 07 Nov. 2012

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050** – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2004. 97p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_gerenico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

BALDO, M. das G. de A. **Análise da implantação de um processo de formação de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) visando a inclusão escolar.** 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20051833004129044P6>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BARROS, J. L. V. de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 07 nov. 2012.

BERSCH, R. de C. R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *In: Ensaios Pedagógicos: Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. Brasília: SEESP/MEC, 2006, p. 89-94. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

BERSCH, R. de C. R. Tecnologia Assistiva –TA. *In: SCHIRMER, C. R., et al. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 31 – 37. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 31 mar. 2011

BERSCH, R. de C. R.; MACHADO, R. Auxílio em atividades de vida diária – material escolar e pedagógico adaptado *In: SCHIRMER, C. R., et al. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41 – 53. Disponível em: Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 31 mar. 2011

BERSCH, R. de C. R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1 ed.* Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 87 – 92. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

BOHADANA, E.; DO VALLE, L. O *quem* da educação a distância. **Rev. Bras. Educ.** vol.14 no. 42: Rio de Janeiro, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a11.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº. 8. 069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtiem/Tailândia, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto** 3.956 de 08 de outubro de 2001a. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Nº.10.172** de 09 de janeiro de 2001b aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 29 jun.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c. 79p. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 3.284 de 07 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BRASIL. **Decreto 5.296** de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: raízes, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008a. 72 p. – (Série E. Legislação em Saúde)

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.571** de 17 de setembro de 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto** 6.949 de 25 de agosto de 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato200710/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Técnico do Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2009b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Técnico do Censo da Educação Superior. Brasília: INEP, 2010a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf> Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei 8.035/2010b**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica nº 11/2010**. Dispõe das Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, MEC, SEESP, 2010c. Disponível em:

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto** 7.611 de 17 de novembro de 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto** 7.612 de 17 de novembro de 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**: programa implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: SECADI, 2011d. 72p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 25 ago. 2012.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2ª. Ed. Revis. São Paulo: EDUC, 1993. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=qJtlBBYR0PwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 29 jun. 2012.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F. Retrato da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado em Maceió/AL. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 5. ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7, 2012, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2012. 1 CD – ROM.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.) **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996. 1ª reimpressão, 2003. p. 139 – 165.

CARAMÃO, M. T. M. **Saberes Docentes, Avaliação E Inclusão: Estudo De Uma Realidade**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFSM, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009942002010001P5>> . Acesso em: 18 dez. 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental**. 2004. Tese. (Doutorado em Educação Especial) - UFSCAR, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008433001014002P6>> . Acesso em: 16 dez. 2010.

CASSOLA, R. V. **Os programas da TV escola e a educação especial: possibilidades de formação de professores do ensino fundamental**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200513551002019002P3>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

CARDOSO, R. S. Política de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: seus impactos nas escolas públicas. In: COSTA, V. A. da; CARVALHO, M. B. W. B. de; MIRANDA, T. G.; DAMASCENO, A. **Políticas Públicas e produção de conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 157 – 174.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. 152 p.

CAVALCANTE, M. A. da S.; PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. de L. F. Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. **Estudos sobre a atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo/Maceió: EDUC/EDUFAL, 2010. CAp. 06. p. 107 – 118.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. R. C. Adaptação ambiental e doméstica. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. R. C. **Terapia ocupacional**: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. Cap. 44. p. 420-426.

CHACON, M. C. M. Família e Escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFERN, 2008. p. 309 – 322.

CHURCHLEY, C. M. **Collaborative Consultation in the context of inclusion**. 45p. Coursework Project. (Master of Education – Special Education) – School of Education, Flinders University, Adelaide, South Australia, 2006. Disponível em: <http://www.flinders.edu.au/ehl/fms/projects_files/6_2006.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS - CAT. **Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mj.gov.br%2Fcorde%2Farquivos%2Fdoc%2FAta_VII_Reuni%25C3%25A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%25C3%25A9cnicas.doc&ei=0UhlUIrOJ4eo9gTY1IDIBw&usg=AFQjCNHXzH7wTfgHlsacYhBEsMkMofl7VA&sig2=uiW3D84hLL5-N9-gqHBkGg>. Acesso em 07 set. 2012

CONTARATO, A. L. V. **Um outro olhar na sala de aula: uma pesquisa colaborativa como meio de transformação de comportamentos fossilizados de uma professora de surdos**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20038031001017085P3>>. Acesso em: 16 dez. 2010.

CORTELAZZO, I. B. C. **Formação de Professores para a Inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas**. Pará: I Fórum de Tecnologia assistiva e inclusão Social da Pessoa Deficiente, 2006.

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de Professores para a Inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, 1., 2006, Pará. **Anais Eletrônicos...** Pará, 2006.

COSTA, M. C. S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121p. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, PUC, SP, 2007.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da; CARVALHO, M. B. W. B. de; MIRANDA, T. G.; DAMASCENO, A. **Políticas Públicas e produção de conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 31 – 52.

COSTER, W.; DEENEY, T.; HALTIWANGER, J.; HALEY, S. **School Function Assessment (SFA): Evaluate and monitor a student's performance of functional tasks and activities**. Users manual. Pearson Education, 1998. Disponível em: <<http://www.pearsonassessments.com/NR/rdonlyres/488D674B-461A-44CD-B1DD-232E77AD0924/0/SFAOverview.pdf>> Acesso em: 08 set. 2012.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p. (Série: Trabalho e Sociedade).

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. 222p.

CUNHA, L.; MATA R. G.; CORREIA, F. Instrumentos de Investigação Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**. Volume II nº1, pp. 24-33, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/media/artigos/46/24-33pt.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2012.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 51 - 66.

DAMIANI, M. F. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª, Caxambu, 2006. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-2139--Int.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2012.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n.10, p.2507 - 2510, out, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2012.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. dos. Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva. **Inclusão**: R. Educ. esp., Brasília, v.5, n.2, p. 19-24, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 25 ago. 2012.

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. da S.; SANTAROSA, L. M. C. A inclusão social e digital de pessoas com limitação visual e o uso das tecnologias da informação e de comunicação na produção de páginas na internet. **Ci. Inf.** Brasília, v. 35, n. 1, p. 94-101, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/676/582>>. Acesso em: 25 set. 2012.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev Bras Epidemiol**, São Paulo, v.8, n.2, p. 187-93, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

FAITA, D.; VIEIRA, M. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Revista polifonia** – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, n. 7, p. 27 – 65, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>>. Acesso em: 07 maio 2012.

FERNANDES, M. de L. C. N.; MAGALHÃES, R. de C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. Formação docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções. *In*: MARTINS, L. de A.R.; SILVA, L.G.dos S. (Orgs.) **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 45 – 55.

FERRADA, R. B. H. **Inclusão Digital de Sujeitos com Deficiência Física Através do Uso da Tecnologia Assistiva**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2009. 152f. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18387>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

FERREIRA, J.R. Políticas Educacionais e Educação Especial. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23^a, Caxambu, 2000. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.143 -170, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/11.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

FINNIE, N. P. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral**. 3^a Ed. São Paulo: Manole, 2000. 314p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FLORIAN, G. Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa. *In*: RODRIGUES, A. C. **Reabilitação** – práticas inclusivas e estratégias para a ação. São Paulo: Andreoli, 2008. p. 72 – 80.

FRANÇA, M. G. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFES, Espírito Santo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200143433001014001P0>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 79p. (Série Pesquisa; v. 06).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011. 192p.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. p. 21 - 39. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2012.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Revista Vertentes**, v. 12, Juiz de Fora, Julho, 2007.

FREITAS, M. T. de A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. *In*: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2010. p. 13 – 24.

FREITAS, S.N. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. *In*: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. P. 93 – 115.

FUMES, N. de L.F. **A interação social entre alunos nas aulas de educação física adaptada**. 2002. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – FCDEF/ Universidade do Porto. Porto, 2002.

FUMES, N. de L.F. Os desafios da formação de professores em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: Encontro de Pesquisa em Educação, 1., 2006, Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió: PPGE/UFAL, 2006. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado/producao-cientifica>>. Acesso em: 08 set. 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. **Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral**. 2004. 144f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=484>. Acesso em: 22 jul. 2010.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2375>. Acesso em: 07 set. 2012.

GALVÃO FILHO, T. A. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. *In*: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (orgs.). **Compartilhando experiências**: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011. p. 71-82.

GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/>>. Acesso em: 25 set. 2012.

GARCIA, M. C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8, Lisboa, jan. – abr., P. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf>. Acesso em: 03 jul. de 2012.

GARCIA, M. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 3, p. 31-45, 2005.

GATTI, B. A.. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 191 – 204, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf> >. Acesso em: 26 ago. 2012.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. v. 13, n.37, p. 57 – 70. Jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

GAUZZI, L. D. V.; FONSECA, L. F. Classificação da Paralisia Cerebral. *In*: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. **Paralisia Cerebral**: neurologia, ortopedia, reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p. 37 – 44.

GEMAL, Ana. **A formação do professor e seu papel no processo de inclusão**. 2004. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=14086>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

GENERINO, A. K. da S. **A qualidade de vida da criança com paralisia cerebral após a utilização de dispositivos de tecnologia assistiva para a mobilidade**: a percepção do cuidador. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Terapia Ocupacional) – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Maceió, 2006.

GIACOMINI, L., SARTORETTO, M. L.; BERSCH, de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 7. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 31 mar. 2011

GOERGEN, P. Prefácio. *In*: JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 247p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=b99FH0Jx-koC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996. 378p.

HAZARD, D.; Galvão Filho, T. A.; Rezende, A. L. A. Inclusão digital e social de pessoas com deficiência: TEXTOS DE REFERÊNCIA PARA MONITORES DE TELECENTROS. Brasília: UNESCO, 2007. 73p. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160012POR.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

HOHMANN, P.; CASSAPIAN, M. R. Adaptações de baixo custo: uma revisão de literatura da utilização por terapeutas ocupacionais brasileiros. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo** [online] vol.22, n.1, 2011. p. 10-18. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rto/v22n1/03.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 134p. (Série Pesquisa).

IBIAPINA, I. M. L.; FERREIRA, M.S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, jan./jun. 2005. p. 26 - 38. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 247p. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=b99FH0Jx-koC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16 – 28. set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 ago. 2012.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2012.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da Inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 2, p.35 – 47.

LAPLANE, A. L. F. de. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689 – 715, out., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 ago. 2009.

LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. de C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PÊSQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª, Caxambu, 2006. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf> Acesso em: Ago. 2012.

LIBÂNIO, J.C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843 – 876, out., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 ago. 2009.

LIBÂNEO, J.C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/index.html>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

LORETO, S. S. **Tecendo e entrelaçando ideias sobre formação de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFES, Espírito Santo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200143433001014001P0>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. G. M. Formação em serviço de educação especial para a implementação de recursos de alta tecnologia assistiva: estratégias para o conhecimento e uso dos equipamentos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 4. ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 6., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010. 1 CD – ROM.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, F. M. et al. Atuação colaborativa como meio de capacitação de profissionais para uso da tecnologia assistiva na educação infantil. *In*: Congresso Brasileiro de Educação Especial. 4º. Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. 6º. São Carlos, 2010. **Anais...** São Carlos, 2010. 1 CD – ROM.

MACHADO, R. Acessibilidade Arquitetônica. *In*: SCHIRMER, C. R., *et al.* **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 105 – 108. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 31 mar. 2011

MACHADO, V. C. **Os sentidos atribuídos à alimentação saudável na escola por uma professora do ensino fundamental de Diamantina/MG**. 191p. Dissertação. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC, São Paulo, 2009.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? – Cotidiano escolar. 2ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E. Sobre o especial na e o especial da educação – breves considerações. **Ensaio Pedagógico**: Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: 2007. P. 49 – 54.

MANZINI, E. J. ; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 1. ed. Brasília: MEC, 2002. v.1. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf>. Acesso em: 09 out. 2012.

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: Recursos pedagógicos adaptados. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico** - construindo escolas inclusivas: 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 82 – 86. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Fasc. 2. 52p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf>. Acesso em: 09 out. 2009.

MANZINI, E.J. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva. **Ensaio Pedagógico**: Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: 2007. P. 77 – 84.

MANZINI, E. J. Apresentação – Aspectos temáticos e metodológicos na pesquisa sobre inclusão escolar do aluno como paralisia cerebral. *In*: MELO, F. R. L. V. de. **Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral**: uma experiência de formação continuada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 261p.

MARTINS, L.de A.R. Política pública e formação docente para atuar com a diversidade. *In*: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 73 – 92.

MARTINS, L.de A.R. Formação inicial de docentes para atuação em classes inclusivas: alguns aspectos para reflexão. *In*: BALDI, E.M.B.; FERREIRA, M.S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 337 – 351.

MELLO, M. R. **A Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia Presencial e as Tecnologias Presentes no Cotidiano Escolar: criando possibilidades facilitadoras no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFES, Espírito Santo, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200143433001014001P0>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

MELO, F.R.L.V.; MARTINS, L.de A.R.; Pires, J. Experiências de Intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. *In*: **Inclusão: compartilhando saberes**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 141 – 148.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. v. 11 n.33. Rio de Janeiro, set - dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2010.

MENDES, E.G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. *In*: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 19 – 51.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, mayo - ago, p. 93-109, 2010. Disponível em:<<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/25003/16750>>. Acesso em: 01 maio 2012.

MELO, F. R. L. V. de. **Atendimento Educacional do aluno com paralisia cerebral: uma experiência de formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 260p.

MELLO, M. A. F.; CAPANEMA, V. M.; LUZO, M. P. Recursos tecnológicos em terapia ocupacional – órtese e tecnologia assistiva. *In*: DE CARLO, M. P.; LUZO, M. C. M. (Orgs.) **Terapia ocupacional: reabilitação física e contextos hospitalares**. São Paulo: Roca, 2004. p. 99-125.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996. 269p.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da ciência social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 09 - 29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Nº 42**. Ação de Aquisição de transporte escolar acessível. Brasília: SECADI, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 24 ago. 2012.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência Mental**. 2003. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/index.php?prog=DR+-+EDUCA%C7%C3O+%28PPGE%29>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. o buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. *In*: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996. 1ª reimpressão, 2003. p. 139 – 165.

MONTEIRO, M. I. M. **Reflexões acerca da participação social de um aluno com dificuldades comunicativas na escola regular**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Terapia Ocupacional) – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Maceió, 2011.

MONTEIRO, S. B. Pesquisa-ação e construção de conhecimento na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em Educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Vol.1. Edições Loyola: São Paulo, 2008. p. 139-155.

MURTA, A. M.G. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica e da Clínica da Atividade**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). PUC, São Paulo, 2008.

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. Classic Article from 1969. In: **SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal**, Vol. 1(2) – p. 19 – 23, 1994. Disponível em: <<http://www.imamu.edu.sa/topics/IT/IT%206/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf>>. Acesso em: 06 Ago. 2012.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2011. [e-book]. 82 p. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42. Abr., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2012.

NUNES, L.R.O.P. Contribuições das teorias do desenvolvimento da linguagem para a pesquisa em comunicação alternativa e ampliada. In: JESUS, Denise M.; Baptista, Claudio R.; Barreto, Maria A. S. C. (org). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, A. I. A. de. **A Contribuição da tecnologia no desenvolvimento cognitivo de crianças com paralisia cerebral**. 2004. Dissertação. 236 f. (Mestrado em Motricidade humana) - Universidade do Estado do Pará, 2004 Disponível em: <<http://www.profala.com/artdef3.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

OLIVEIRA, A. I. A. de. **Utilização de recursos alternativos para avaliação e estimulação cognitiva da criança com déficits neuromotores**. Pará: I Fórum de Tecnologia assistiva e inclusão Social da Pessoa Deficiente, 2006

OLIVEIRA, A. I. A. de. Softwares adaptados de computador. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. R. C. **Terapia Ocupacional: fundamentação & prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. Cap. 49. P. 469 – 472.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vigotski. In: OLIVEIRA, M. K. de.; LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 23 ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 75 – 84.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Scipione, 1998. 111p. (Série Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, R. I. de. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Espírito Santo, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200143433001014001P0>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

ONU. **Resolução 48/96**. Aprova as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. 1993. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/08092010_normas_sobre_a_equiparaacao_de_oportunidades.pdf> Acesso em: 07 ago. 2012.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232p.

PAULA, K. M. P. de; ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jan.-Abr. v.13, n.1, 2007, p.3-26 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n3/v11n3a03.pdf>>. Acesso em 03 maio 2010.

PELOSI, M. B. A. Comunicação alternativa e suplementar. *In*: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. R. C. **Terapia Ocupacional**: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. Cap. 48. P. 462 – 468.

PELOSI, M. B. A. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. Volumes I e II, 303p. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < <http://www.btdt.uerj.br/>>. Acesso em: 07 set. 2012.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. d'O. de P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 141 – 154, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 set. 2012.

PEREIRA, V. A. **Consultoria Colaborativa na Escola: contribuições da psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. Tese. (Doutorado em Educação Especial) - UFSCAR, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008433001014002P6>> . Acesso em: 14 dez. 2010.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em Educação**: Alternativas investigativas com objetos complexos. Edições Loyola: São Paulo, 2006. p. 25 – 64.

PIRES, J. Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador. *In*: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2008. p. 53 – 72.

REIS, N. M. de M. A Tecnologia Assistiva na Paralisia Cerebral. *In*: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. **Paralisia Cerebral**: neurologia, ortopedia, reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p. 431 – 446.

REIS, T. L. **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - UFSCAR, São Paulo, 2009. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091833001014002P6>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 205p.

REZENDE, F. A. Educação Especial e EAD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.) **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2008.

RODRIGUES, A. C. Reabilitação: tecnologia assistiva. *In*: RODRIGUES, A. C. **Reabilitação**: práticas inclusivas e estratégias para a ação. São Paulo: Andreoli, 2008. p. 39-71.

ROCHA, A.N.D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 71 – 92, mar. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a06v18n1.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

ROCHA, S. M. P. S. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20098122001018001P9>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. P. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KATHALLE, E. M. P. (org.) **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 259 – 288.

SANTOS, M. P. dos. Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual. In: Ângela et al. **Coleção didática e práticas de ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 269 – 291

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, nº. 2, São Paulo, abr./jun. 2012. P. 323-338. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a04v38n2.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 31 mar. 2011

SASSAKI, R. K. Tradução da **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2012.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2006. Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2012.

SCHIRMER, C.; BERSCH, R. de C. R. Comunicação Aumentativa e Alternativa. In: SCHIRMER, C. R., et al. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 31 mar. 2011

SILVA, A. M. da. **Buscando Componentes da Parceria Colaborativa na Escola Entre Família de Crianças Com Deficiência e Profissionais**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - UFSCAR, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006933001014002P6>> Acesso em: 14 dez. 2010.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010b. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=dQVp66LUf7wC&printsec=frontcover&hl=pt-R&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 29 jun.2012.

SILVA, C. O. da; BARROS, M. E. B. de; LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (orgs.) **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188 – 207.

SILVA, J. dos S. **Tecnologia assistiva e consultoria colaborativa: estratégias para inclusão escolar de uma criança com paralisia cerebral**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Terapia Ocupacional) – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Maceió, 2011.

SILVA, L. C. As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. *In*: Ângela et al. **Coleção didática e práticas de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 336 – 364.

SILVA, M. O. E. da. A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva. *In*: MARTINS, L. de A. R.; SILVA, L. G. dos S. (Orgs.) **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 56 – 66.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 317p. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC, São Paulo, 2011.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. (orgs.) **Estudos sobre atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; Maceió: EDUFAL, 2010. p. 41 – 54.

SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v.32, n..3, São Paulo, set./dez., p. 477-492, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

SOUZA, D. A. de. **O trabalho do pedagogo como dispositivo frente aos desafios da escola inclusiva na Educação Infantil**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFES, Espírito Santo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200143433001014001P0>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. Cap. 1 – p. 9 – 62. (Série Pesquisa em Educação, 4)

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. n.13, 2000. p. 05-24. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D.. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez., 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

TEIXEIRA, E.; ARIGA, M. Y.; YASSUCO, R. Adaptações. *In*: Oliveira, M. C.; TEIXEIRA, E.; Sauron, F. N; Santos, L. S. B. **Terapia ocupacional na reabilitação física**. São Paulo: Roca, 2003. p. 129-174.

TURCHIELLO, P. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais.** 2009. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2926>. Acesso em: fev. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://dc173.4shared.com/doc/tGFsuC8c/preview.html>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília, 1998. 6p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 06 Ago. 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar.** 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFES, Espírito Santo, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200143433001014001P0>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento e Aprendizagem.** 4 ed. São Paulo: Ícone Ed. da USP, 1988. p. 103 – 117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Psicologia e Educação). 191p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo V – Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. 391p.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em 04 nov. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Textos de Psicologia).496p.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2007, vol.13, n.3, pp. 399-414. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf> Acesso em: 06 mar. 2013.

VON TETZCHNER, S.; BREKKE, K. M.; STOTHUN, B.; GRINDHEIM, E. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.151-184, Mai./Ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a2.pdf>> Acesso em: 03 maio 2010.

WRIGHT-OTT, C; EGILSON, S. Mobility. In: CASE-SMITH, J. (org.) **Occupational Therapy for children**. Missouri: Mosby, 2001. Section III: Occupational Therapy intervention: Performance areas. Cap. 19. p. 609 – 633.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos Numa Perspectiva Colaborativa**. 2004. Tese. (Doutorado em Educação Especial) - UFSCAR, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200424833001014002P6>>. Acesso em: 16 dez. 2010.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 1, abr. 2004 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf>>. acessos em 07 nov. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 01 – Programas, Objetivos e Ações da SECADI

Programa/ Projeto	Objetivos	Ações
Programa Escola Acessível	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.	<p>O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito desse programa são financiáveis as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; - Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis;
Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.	<p>Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado.</p> <p>Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.</p>
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.	Oferta de cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

<p>Programa BPC na Escola – Acompanhamento do Acesso e Permanência</p>	<p>Monitorar o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pareamento anual entre os dados do EducaCenso e do cadastro administrativo do BPC DATAPREV do Ministério da Previdência Social/MPS e; - Identificação das barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, à escola.
<p>Transporte Escolar Acessível</p>	<p>Promover a inclusão escolar por meio da garantia das condições de acesso e permanência na escola.</p>	<p>Apoio à disponibilização de transporte escolar acessível, com base na Pesquisa Domiciliar para identificação das barreiras que impedem o acesso e permanência na escola dos beneficiários do BPC, realizada no período de 2009 a 2010.</p>
<p>Programa acessibilidade no ensino superior incluir:</p>	<p>Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras; - Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colméia, acionadores acessíveis, dentre outros; - Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis - Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.
<p>Programa Inclusiva: Educação Direito à diversidade</p>	<p>Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; - Apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de

		<p>abrangência;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade de referenciais pedagógicos para a formação regional.
Projeto Livro Acessível	<p>Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro; - Realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em braille; - Disponibilização de laptop para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e educação profissional; - Criação do Acervo Digital Acessível – ADA, ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais e a produção coletiva de livros em Mecdaisy;
PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais	<p>Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.</p>	<p>Certificação de 6.101 profissionais no período de 2006 a 2010 para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras.</p>
Centro de Formação e Recursos – CAP/NAPPB, CAS e NAAH/S	<p>CAP (centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB: Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.</p> <p>CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais; - Apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação; - Oferta de curso para o ensino do Sistema Braille; - Oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais; - Produção de material didático em formatos acessíveis:

	<p>Atendimento às Pessoas com Surdez): Promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.</p> <p>NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/super dotação.</p>	<p>Braille, Mecdaisy, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros;</p>
<p>Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a Escola Aprendendo com as Diferenças.</p>	<p>Promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrições das experiências e textos narrativos; - Seleção das experiências e textos narrativos; - Julgamento para premiação; - Apresentação da experiência premiada no Seminário Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Fonte: Programas e Ações da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Eu, tendo sido convidada a participar como voluntária do estudo: **Atividade docente e inclusão: as mediações da consultoria colaborativa**, recebi da Sra. Alessandra Bonorandi Dounis aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a analisar a prática docente de uma professora implicada em um processo de consultoria colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com dificuldades de comunicação.

Que a importância deste estudo é a de colaborar para o desenvolvimento de uma prática docente mais crítica e para o enriquecimento da literatura científica a respeito das estratégias para favorecer o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências.

Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: refletir de forma crítica sobre a atividade docente diante da inclusão de crianças com dificuldades de comunicação na sala de aula regular e trabalhar de forma colaborativa no sentido de construir uma prática inclusiva

Que esse estudo começará em maio de 2011 e terminará em dezembro de 2011.

Que o estudo será feito da seguinte maneira: a pesquisadora entrevistará a professora, observará as aulas na sala da criança com dificuldades de comunicação, filmará algumas aulas e posteriormente selecionará alguns episódios para analisar e discutir nos momentos da consultoria.

Que eu participarei das seguintes etapas: da entrevista, das filmagens e das análises do processo de consultoria.

Que como se trata de uma pesquisa com o intuito de colaborar com o desenvolvimento da prática docente, não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados.

Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: constrangimento ao ser filmada ou confrontada com as imagens da prática profissional, assim como em falar de assuntos pessoais durante a entrevista.

Que não há risco a minha saúde física e que a depressão é um dos possíveis riscos à minha saúde mental.

Que deverei contar com assistência psicológica, sendo a própria pesquisadora responsável por custeá-la, desde que sejam comprovados os nexos causais do problema às questões abordadas nesta pesquisa.

Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a melhoria na qualidade da interação e do ensino de pessoas com deficiência, especificamente com problemas de comunicação.

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas com a minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Que eu deverei ser indenizada por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Rua Rodolfo Abreu, 313
 Bloco:01 / Aptº:403
 Bairro: Cruz das Almas /CEP: 57 038 – 160 / Cidade: Maceió - AL
 Telefones p/contato: 3235 4659 / 8858 8581

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041**

Maceió, _____ de _____ de 2011.

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Alessandra Bonorandi Dounis

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Eu, tendo sido convidada a participar como voluntária do estudo: **Atividade docente e inclusão: as mediações da consultoria colaborativa** recebi da Sra. Alessandra Bonorandi Dounis aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a analisar a prática docente de uma professora implicada em um processo de consultoria colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com dificuldades de comunicação.

Que a importância deste estudo é a de colaborar para o desenvolvimento de uma prática docente mais crítica e para o enriquecimento da literatura científica a respeito das estratégias para favorecer o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências.

Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: refletir de forma crítica sobre a atividade docente diante da inclusão de crianças com dificuldades de comunicação na sala de aula regular e trabalhar de forma colaborativa no sentido de construir uma prática inclusiva

Que esse estudo começará em maio de 2011 e terminará em dezembro de 2011.

Que o estudo será feito da seguinte maneira: a pesquisadora entrevistará a professora, observará as aulas na sala da criança com dificuldades de comunicação, filmará algumas aulas e posteriormente selecionará alguns episódios para analisar e discutir nos momentos da consultoria.

Que eu participarei das seguintes etapas: da entrevista, das filmagens e das análises do processo de consultoria.

Que como se trata de uma pesquisa com o intuito de colaborar com o desenvolvimento da prática docente, não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados.

Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: constrangimento ao ser filmada ou confrontada com as imagens da prática profissional, assim como em falar de assuntos pessoais durante a entrevista.

Que não há risco a minha saúde física e que a depressão é um dos possíveis riscos à minha saúde mental.

Que deverei contar com assistência psicológica, sendo a própria pesquisadora responsável por custeá-la, desde que sejam comprovados os nexos causais do problema às questões abordadas nesta pesquisa.

Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a melhoria na qualidade da interação e do ensino de pessoas com deficiência, especificamente com problemas de comunicação.

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas com a minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Que eu deverei ser indenizada por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco: /Nº: /Complemento:
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Rua Rodolfo Abreu, 313
 Bloco:01 / Aptº:403
 Bairro: Cruz das Almas /CEP: 57 038 – 160 / Cidade: Maceió - AL
 Telefones p/contato: 3235 4659 / 8858 8581

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária
 Telefone: 3214-1041**

Maceió, _____ de _____ de 2011.

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	

ANEXOS

ANEXO A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Maceió – AL, 25/08/2011

Senhor (a) Pesquisador (a), Neiza de lourdes Frederico Fumes
Alessadra Bonorandi Dounis

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 25/08/2011 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº **011250/2011-87** sob o título, **Atividade docente e inclusão: elaborando re-significações através da consultoria colaborativa**, vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais

Válido até: agosto de 2012

Wally Martins
Prof. Dr. Wally Martins Lin.
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

ANEXO B

Transcrição da Entrevista Reflexiva

Depois de alguns meses observando e de já ter iniciado as filmagens, conseguimos agendar a entrevista para um horário onde as crianças estavam assistindo a um vídeo, sob os cuidados das professoras dos outros dois primeiros anos. Na realidade, não existe um horário livre onde a professora possa fazer nenhum tipo de trabalho de estudo, planejamento e discussão da sua prática dentro da sua carga horária na escola, muito menos um espaço institucional para isso!

Aproveitamos esse momento, e diante do incômodo da professora em ver sua imagem filmada e reconhecendo que esse incômodo obrigatoriamente seria desrespeitado com as filmagens das aulas e nos momentos de autoconfrontação, resolvemos gravar a entrevista com a filmadora, devido à melhor qualidade do áudio, mas sem captar as suas imagens. Dessa forma, a filmadora foi posicionada de forma a focar um ponto fixo, mas próxima o suficiente para que não prejudicasse a transcrição das falas.

Legenda:

E – Entrevistadora (pesquisadora)

P - Professora

Vamos ao seu conteúdo:

E - Antes de qualquer coisa, temos que escolher um nome fictício para você. O seu nome não aparecerá em nenhum momento na minha dissertação. Você não quer escolher um nome?

P – Não me acho parecida com nenhum nome! (risos)

E – Não, um nome assim, aleatório, para não identificar você, porque eu não posso colocar o seu nome. Aí eu já queria, na gravação, não usar o seu nome, para você ficar tranquila de que em nenhum momento...

P – Pode colocar qualquer nome aí... Ana.

E – Ana? Professora Ana, sim senhora!

E – Então, essa é a gravação da entrevista da professora Ana. Hoje é dia 30 de setembro de 2011. Ana...

P – Vamos lá!

E – Você sabe que o foco assim, desse trabalho é com relação à atividade do professor com relação à inclusão, não é? Então a idéia é a gente trabalhar com ... identificando quais são as situações que podem ser, assim, trabalhadas no processo de consultoria, já que eu sou terapeuta ocupacional, não é? E posso dar um outro olhar, não é? E colaborar junto das suas questões que você já tem na sala de aula, que você é professora, você é quem tem o domínio lá do que você quer repassar para as crianças, do que você quer trabalhar com elas e tudo. Então a idéia é a gente identificar isso. A entrevista é uma forma da gente poder juntar as coisas, não é? De ouvir você, de ouvir um pouquinho sobre a sua história... Aí eu queria começar assim, que você identificasse quantos anos de carreira você tem, como foi a sua formação, como foi que você chegou lá, como foi que você resolveu ser professora, não é? Onde foi que isso aconteceu e como foi a sua carreira de lá até aqui?

P – (pausa...) Não era nem a minha intenção ser professora, eu não tinha intenção, mas eu comecei cedo. Eu fiz magistério e terminei com dezessete anos, já pra trabalhar... interior, escola pública, aliás, nunca trabalhei em escola da rede privada, e trabalhei um tempo no interior, mas só com magistério. Não fiz Pedagogia logo de imediato não. E dei uma parada, trabalhei acho que cinco anos, cinco, seis anos e parei.

E – Então, o magistério, só com o normal, como chamam hoje, não é?

P – Magistério... É, o normal. Tinha um ano, como eles falavam, de estudos adicionais, que eu fiz na área de Português, mas aí já era considerado só como se fosse uma especialização de um curso superior, vamos dizer assim. E... Passei um ano, um tempo parada e um tempo depois, fiz concurso, tal, mas só com o magistério, quando fui chamada, aí foi quando eu resolvi fazer Pedagogia de verdade, mas, aí contando, tem..

E – Você foi chamada pra o...

P – Pra Prefeitura.

E – Pra o concurso que você tinha feito pra Prefeitura. Isso tem quantos anos, mais ou menos?

P – No caso... Nessa época eu fazia Farmácia, aí resolvi abandonar Farmácia e fazer Pedagogia, porque, não é? Foi uma coisa assim, meia por acaso, sabe? Eu já tenho oito anos que eu tou aqui. Comecei aqui mesmo. Tem oito anos que eu tou ensinando aqui em Maceió. Aí fiquei um tempo lá no interior e vim pra cá. E aí eu fiz Pedagogia; foi assim que eu entrei, eu já abandonei Farmácia e fiz Pedagogia e agora eu estou fazendo Pós – Graduação em Inclusão - Educação Especial e Inclusão.

E – De onde foi que surgiu essa vontade ou essa oportunidade de fazer essa pós-graduação?

P – Eu ganhei uma bolsa. É... Pelas notas, fui escolhida a melhor aluna da turma que estava colando grau e ganhei a bolsa. Aí tinha, é, vários cursos... Na época eu pensava assim: 'Vou fazer uma pós graduação em gestão escolar.' Mas aí, quando eu vi a programação toda e eu já tinha alunos, já tinha passado por mim alunos é... com as suas deficiências, com as suas necessidades e tinha lá, é, como é que chama? Psicopedagogia e esse que eu estou fazendo, de Educação Especial. Eu, a, eu me identifiquei mais com Educação Especial, mas pretendo ainda, cursar Psicopedagogia também.

E – Que também é uma área, não é? Que trabalha com pessoas que têm dificuldades de aprendizagem.

P- É uma área... Isso, exatamente. E eu tenho colegas que estão fazendo, que passam muita coisa pra mim também, porque as disciplinas se parecem muito, tem muita coisa a ver, às vezes até as questões de prova, não é? Bem, bem parecidas, iguais até e eu acho que vou gostar também de fazer.

E – Então, a tua formação em Pedagogia, o final da formação, é recente?

P – É recente, é.

E – Tem o que, dois anos?

P – Ano passado. Ano passado? É.. foi... Não, vai fazer dois anos já. Vai. Porque assim que eu terminei já iniciei a, a pós -graduação.

E – E a pós-graduação conclui quando?

P – Eu já estou em período de, de artigo, de TCC já.

E – Qual foi a área do seu TCC? O que você escolheu?

P – Eu ainda não, não sentei com a tutora pra gente, pra gente ver isso aí. Eu não... ainda num tou... Porque começou agora o módulo, tá com uns quinze dias.

E – É à Distância?

P – É, é a Distância. São Módulos, não é? E aí eu não sentei com ela ainda. Porque tem duas disciplinas que a gente vai cursar em conjunto, não é? Porque são seis meses pra, pra o TCC... Aí eu ainda vou ter que sentar com ela. Não sei ainda. Eu quero opiniões!! (risos)

E – É, de repente você pode, do seu próprio, da sua própria experiência, não é?

P – Eu acho que sim! Vai dar muito certo!

E – Ou da nossa experiência. Também pode ser uma coisa boa.

P – É eu acho que vai ser legal isso aí. É!!

E – Então, é, Ana, deixa eu te perguntar uma coisa. Você, a tua formação é recente, mas a tua experiência já tem mais de oito anos.

P – Já! Já!

E – Contando os oito anos que você está aqui e o que você fez no interior, você tem uns doze anos, mais ou menos?

P- Hahã! Tenho. E teve uma época que eu também fiquei na, na EJA. Eu trabalhei com EJA também à noite, adultos, nesse, nesse período parado eu fiquei também, sabe? Mas só. Só EJA. Depois...

E – Mas no EJA assim, também tem essa experiência de pegar pessoas que têm, que têm dificuldade.

P – Muita dificuldade, muita dificuldade, demais. Alfabetizar adultos é muito mais difícil do que alfabetizar criança.

E – Então você já lidava com essas dificuldades da aprendizagem antes, não é?

P – Já. Já. Escola pública, mesmo um tempo, um tempo atrás, que eu trabalhei em interior, a gente via muita dificuldade, tinha criança que, que chegava na escola com fome, que tava há não sei quanto tempo sem comer. Isso é uma dificuldade enorme! E, até hoje... sempre aparece uma dificuldadezinha a mais...

E – São muitas, não é? É, Ana, deixa eu te perguntar uma coisa. Éééé... como foi, como é aqui na escola, por exemplo, na hora que assim, chegou uma criança pra ingressar... São três turmas de primeiro ano.

P – É.

E – Você tem duas crianças com dificuldades (*leia-se deficiência*) na sua sala, não é? Uma com quadro de Paralisia Cerebral, que é a nossa criança, do nosso estudo e tem uma outra que tem dificuldade mais da parte intelectual.

P – Isso!

E – Como é isso aqui na Escola? Foi uma coisa escolhida? Você que escolheu? De alguma forma escolhem você? Como é que você vê isso?

P – Sabe que eu não sei se me escolheram? (sorriso) Talvez tenha sido! Inclusive uma funcionária aqui, falou uma vez, falou brincando; ela tem um filho de vinte e sete, vinte e oito anos e ela disse: “Se ele vier pra cá eu quero que ele fique com você!” Eu digo, ‘Ah, tá! Tudo

bem! Não tem problema!’ (riso) Mas ela disse, “Não, não vou não trazer ele não. Vou deixar ele em casa mesmo.” Mas, assim, a Escola, ela tem que receber, e essa escola, ela já tem um tempo que recebe, não tem a acessibilidade que deveria ter, mas as pessoas estão sempre muito abertas à Inclusão. E é o que a gente vê na faculdade! Inclusão hoje em dia tá, tem que ser. Mas, eu ouvi muitas pessoas dizendo, na Faculdade... as colegas, “Olhe; é, a gente tem medo!” É o preconceito, é o medo, eu não sei o que é que é, mas, temos que receber. Eles tão aí, faz parte do mundo, tá... Sim, a gente vai receber e tem que receber de braços abertos e, e muita gente se esquiva disso, não aceita, porque não tem preparo, não tem, eu não tenho preparo nenhum! A Faculdade não ensina a gente nada disso. A gente vai aprendendo com o dia a dia! Mas é assim, é diferente. É, sei lá! Parece que as crianças vêm, são mais felizes! Eu acho eles mais felizes do que os outros! Não sei, mais carinhosos, mais, mais dispostos. Gostam mais de vir pra escola do que as outras crianças! Não sei! Talvez seja só....

E – Talvez porque eles tenham tido uma dificuldade de chegar aqui, não é?

P – É por isso mesmo, mas, eu gosto! Não achei essa coisa assim não; fizeram um bicho de sete cabeças para todo mundo, não é? E eu morria de medo. Mas depois que começou a chegar na Escola, minha gente, eu acho que dificuldade a gente tem, porque ninguém, não vem manual nenhum, mas, a gente vai conseguindo aos pouquinhos. Vê numa revista, vê num livro, vê um artigo na internet... a gente vai juntando as coisas, dá pra...

E – Essas duas crianças foram as primeiras crianças que você teve assim, enquanto professora?

P – Não. Não. Já tive outras. O Lucas, que foi o ano passado, mas o Lucas, até hoje, a Escola não sabe que tipo de Síndrome; que eu acho que seja autista... mas a mãe não trouxe documentação ainda do... diagnóstico nenhum. Ele já fez cirurgia de visão, mas já teve outros também, é porque eu não tou lembrando agora, mas já teve outras crianças também.

E – Então, do ponto de vista profissional, essa sua experiência com criança com deficiência não é de agora.

P – Não, não, não!

E – Você já teve muitos, mesmo durante a sua formação a oportunidade de ter essas crianças na sua sala.

P – Já, já, já!

E – E esse sentimento que você fala assim, que a princípio deu medo. Como foi que você lidou com esse medo e como é que você lida hoje com essas situações quando dizem assim; vai ter uma criança com deficiência na sua sala?

P – Olha, inclusive teve uma, uma disciplina, quando eu fazia pedagogia, que o livro veio, tinha um texto falando sobre medo e preconceito. Eu... Eu tive um pouco; mas assim, até no livro tinha dizendo assim: Não é medo. É preconceito. Eu cheguei à conclusão que é! Que o medo, acho que você tem medo de sair na rua, medo de, de... medo de enfrentar uma uma série, uma turma de alfabetização, que é a alfabetização antiga, o primeiro ano. Dá medo! Você tem que, no final do ano, você tem que apresentar pelo menos a metade da turma alfabetizada. Não é uma criança com deficiência que vai causar tãã... Não é! Eu acho que é preconceito que a gente tem. E eu acho que o meu acabou! Hoje eu posso dizer: ‘Eu não tenho mais!’ Eu acho que se chegasse aqui uma criança com, cega, uma criança com baixa visão, ou, sei lá; talvez fosse mais difícil pra mim, Porque, não é? É lidar com braile, essas coisas todas. Mas, no caso dos meninos hoje, num, num tenho mais esse medo.

E – Da deficiência, da pessoa com deficiência física e deficiência intelectual?

P – É. Agora lembrei de outra criança que eu tive, foi, era... surda, a Marina.

E – Que aqui é Pólo, não é? Essa Escola ela é Pólo pra deficiência auditiva e pra Surdez.

P – É. É pólo. É. Exatamente. E tem as salas de DA aqui, de, de surdos.

E – Eles ficam na sala só com surdos...

P – De alfabetização pra surdos, tem. Tem alfabetização, se não me engano, até primeiro, segundo ano. Se não me engano, até o segundo ano. E tem as salas, á, né, já vão pra salas de ouvintes com a intérprete.

E – Entendi. Então no comecinho eles ficam só eles que tem a surdez, aprendendo a língua...

P – É, exatamente, LIBRAS. Só que essa menina que foi minha aluna, a mãe não admitia que ela aprendesse LIBRAS. E ela ia se, ia se, ééé.. passar pelo implante, inclusive ela fez, saiu da Escola, inclusive ela fez o implante e a mãe, era pra gente falar com ééé.. lidar com ela, como... por igual, entendeu? Mas aí, às vezes eu esquecia que ela não ouvia. Aí eu dava as costas, coisas que a gente tem que se policiar muito.

E – Ela fazia a leitura (*labial*)?

P – Isso. Ela fazia. Ela; mesmo com o implante, ela, a gente percebia que ela não tava ouvindo, e ela tinha que aprender tudo! Na época ela num, num, não sabia palavras, nunca, num, num conheceu. Foi muito difícil! Foi muito mais difícil do que lidar com uma criança com PC, uma criança com deficiências intelectuais; foi muito mais difícil com ela, porque ela não sabia LIBRAS, ela não, não...

E – Comunicação nenhuma?

P – Eu não lembrava de tá todo tempo de frente pra ela fazer a leitura labial. Era muito difícil. Pra mim, foi.

E – E com relação, assim, a tua história de vida pessoal, em algum momento você teve contato com pessoas deficientes (*com deficiência*)? Na tua vida, na família, na tua infância, que, que, de repente, ge... talvez gere esse olhar diferenciado, ou um contato mais próximo, de conhecer essas...

P – Não, não. Na minha família... Não que eu me lembre.

E – Nem na sua convivência assim, social, pessoas que tivessem...

P – Não, eu não lembro de ninguém... Nem com deficiência intelectual, surdo... Não, nada.

E – Nem professor, vizinho, amigo, nada?

P – Não, não. Professor de jeito nenhum.

E – Você veio lidar com essa realidade então na Escola, não é?

P – Na Escola

E – O seu primeiro contato com a deficiência em si...

P – Na Escola.

E – Foi na Escola, já no momento em que você teria que...

P – Foi, na Escola. Mas, talvez por ter... tinha os, o preconceito que as pessoas ficavam, as pessoas mais, mais antigas na, na profissão, elas, acho que têm mais ainda do que os que

estão chegando agora, não é? Porque já tão can... assim, principalmente aquelas pessoas que estão mais perto de se aposentar, e tem, “Ah, eu não quero, de jeito nenhum, ah, eu não, eu não vou conseguir. Ah, não sei quê.” Aí eu ficava com aquela; ‘Será, será?’ Mas depois que começou a chegar na Escola... Sei lá, acho que, foi... se dissipando esse, esse preconceito; saindo da minha cabeça, da, da, até de muita gente mesmo, eu acho que não tem mais essa...

E – Então assim, você coloca que, tinha esse preconceito, porque não conhecia, não é? Não teve a oportunidade de vivenciar e escutava o que os outros diziam e hoje você vê que é possível, sim essas crianças tarem na Escola.

P – Ahã! É possível sim!

E – O que você pensa dessa proposta da Inclusão, assim, da idéia da inclusão? Você acha que eles devem estar na Escola, mas, da forma como é feita, das propostas que tem, como você pensa isso?

P – Eu acho que foi muito assim, já, e, Inclusão já se fala há muito tempo, não é? Só que é uma in, como as colegas dizem, é uma Inclusão, que, vamos dizer, pela metade... Porque você chega numa Escola; essa Escola é inclusiva, aí você entra na sala de aula, não tem acessibilidade pra cadeira de roda, se chegar lá o aluno com baixa visão, ou sem visão mesmo, não tem um, não tem como, não é? Os cur... São oferecidos cursos, são; mas eu acho que ainda cursos muito deficientes, muito assim, pela metade, como assim, não tem oficinas, não tem...

E – Só teoria.

P – Só teoria; teoria sem prática.

E – E quem oferece esses cursos é a Secretaria Municipal?

P – É a Secretaria, é. Mas são cursos que também não são bem freqüentados não! Porque as pessoas ainda continuam com aquele preconceito, com aquele medo, eu acho que é preconceito, de não aceitar. Umas dizem, “Ah, empurraram goela adentro na gente essa história de Inclusão. É, é uma fantasia, é um sonho, é u...” tudo isso elas dizem, “É utopia.” Mas, a gente precisa encarar isso; são pessoas como qualquer outra, têm o direito do, à educação como qualquer pessoa, e tem que perder esse preconceito, tem que acabar com isso! Agora, eu acho que foi muito empurrado, sabe? Tinha que ter dado primeiro suporte, pra que a gente...

E – Hoje o que o MEC propõe, é que as Escolas tenham a sala do Atendimento Educacional Especializado; e aqui na Escola tem.

P – Tem.

E – E como é essa, essa relação, né, com o AEE aqui na Escola?

P – ...Olha, eu acho que é até precisava mais gente lá, sabe? Acho que tinha que ter umas; são duas psicopedagogas e eu acho que tinha que ter mais; uma psicóloga, sei lá, mais profissionais em conjunto pra nos ajudar.

E – Você diz mais profissionais de outros setores, que não são professores?

P – De outros setores, exatamente. E ter assim; porque nós temos assistente social, aí ela encaminha, pra exames, pra, pra que a gente conheça o tipo de deficiência e tudo, mas ainda não tem essa ligação com a família, que a família esteja disposta, como o caso do Lucas, que a mãe não é muito de dar, sabe, muito valor a isso, e tal. E nunca trouxe essa documentação. Até hoje a gente não sabe o que o Lucas tem. O que atinge o Lucas.... Eu

acho que a Sala, a nossa relação com as meninas é muito boa, a gente, no começo do ano, elas pedem pra gente discriminar a criança que você percebe alguma... até a aprendizagem lenta e tal. Às vezes num, que a criança não tem problema nenhum. (celular tocando, desconcentra a professora...) Mas, no começo do ano ela já manda um relatoriozinho pra você preencher; a criança que você percebe alguma dificuldade, aí você preenche, elas fazem a anamnese, chamam a família e tal, mas muitas famílias nem aparecem. Mar, marcam os atendimentos, muitos não vêm, porque tem que ser no contraturno, não é? Então eles acham difícil isso. A gente vê muitas mães comprometidas, a gente vê; mas, a maioria, as meninas às vezes ficam a tarde toda de mão pra, de queixo assim, de mão no queixo, porque elas não trazem as crianças pra o atendimento. Mas a relação delas, com a gente e com os alunos é uma relação muito boa, muito assim, aberta, não é? Agora com a família é que é meio difícil.

E – Mas elas tão atendendo também outras crianças que também têm outros problemas de dificuldade, de, de aprendizagem; não só aqueles que tão lá na política, a história do deficiente, transtorno global e altas habilidades, não é? Elas tão atendendo...

P – Não, atende, atende.

E – Tem sala de reforço aqui? Ou, ou...

P – Reforço?

E – Ou outra sala de apoio?

P – Tem, sala de apoio. Tem sala de Apoio Pedagógico e tem, é, Apoio Pedagógico, mas é só a partir do segundo ano.

E – Então os pequenininhos que têm qualquer dificuldade, vão pro AEE.

P – Só pra lá, pra sala de recursos, somente.

E – Mas hoje as tuas crianças ainda, as duas crianças da tua sala ainda não estão com acompanhamento do AEE.

P – Estão, estão; quer dizer, Caio ainda não começou, mas a, a Alice já, desde o ano passado.

E – Ela está frequentando?

P – É, só que; meu Deus!

E – É aquela coisa, não é?

P – E, é, por ela, no dia que ela tá aqui, a psicopedagoga já deixa uma vaguinha pra ela pra, porque ela nunca vem, então ela já vem, tira da aula, entendeu? Ela não vem no contraturno, de jeito nenhum. Muito difícil.

E – Ela aproveita o turno mesmo e aí ela faz esse trabalho com ela, não é?

P – É.

E – Pra ele é que ainda não começou, não é?

P – Não, não começou ainda.

E – Então, ele tá esperando que tenha aí esse início.

P – É.

E – Entendi. E como é que você vê essa questão assim, o AEE ele tá aí, ele tem essa proposta de trabalhar junto com o professor. É suficiente?

P – (Pausa) Não acho não... Não acho suficiente não. Deveria ter outros recursos, outras, sei lá, mas eu não acho suficiente não.

E – O que você não acha suficiente, assim, além do recurso, porque eles mandam algumas coisas, não é? Mas não mandam.... A interação com o professor é boa.

P – É, é boa.

E – Mas é a interação professor – professor, não é?

P- Hum hum. É.

E - Seria essa coisa dos outros profissionais, aquilo que você falou, daquele olhar de vir uma pessoa com outra, com outro olhar que não é o olhar de professor, seria isso?

P – Eu acho que sim! Seria isso.

E – Outras habilidades, digamos assim.

P – Outras habilidades. É uma questão também de descaso. Eu acho que, é, o poder público não tá, não tem um olhar carinhoso, não tem aquela coisa, por educação pública. E é como eu falei, a in, a Inclusão existe, mas jogada! É como quem, “oh, faz aí de qualquer jeito!” Entendeu? E não é assim!

E – E que não é só Inclusão, não é?

P – Não.

E – Os outros também...

P – Os outros também. Pra todo mundo. É jogado assim, de qualquer jeito. Você se, é, a gente faz o que dá valor, sei lá, alguma coisa desse tipo, sabe? Pagou o salário, tá bom já. Os professores tão recebendo? Tão! Pronto. Eles se virem, então.

E – Sei. E com relação a tua atividade enquanto professora, nessa situação, não é? O que é que muda quando entra uma criança com deficiência na sala?

P – Hum... Pausa

E – Eu digo das suas atividades, das atividades que você desenvolve normalmente no dia a dia.

P – Olha, a, é, no caso do, do PC e def, deficiência intelectual, a gente muda sim, as atividades são modificadas mesmo! Não é igual pra eles, de jeito nenhum. Porque, como é que eu vou fazer uma atividade igual pra Caio, pra Alice, igual a todo mundo? Não tem condição. Tem que mudar; a gente tem que fazer atividades diferenciadas. Não só com eles, mas o aluno que tá com dificuldade de aprendizagem, que, por exemplo, aluno já faz o alfabeto completo, o outro não consegue ainda, eu vou dar uma atividade igual? Num, a gente não pode fazer isso. Tem professores que não aceitam variar as atividades, mas, tem que ser!

E – Então, você já tem, assim, na sua concepção de aprendizagem, que cada criança tem o seu, o seu momento?

P – O seu momento, não é igual, de jeito nenhum!

E – Independente da deficiência?

P – Um é mais, um pouco mais lento... Independente! Um é um pouco mais lento, o outro já é mais acelerado; tem criança que rapidinho já tá lendo tudo. Mas, tem aquela, que não tem problema nenhum - entre aspas, não é? – e... mas tem aquela, é meio lento na

aprendizagem, sabe? As meninas dos recursos, são, ajudam; mas às vezes, nem com ajuda, eles... ficam bem atrasadinhos.

E – É comum, ou incomum, esse tipo de criança na sala?

P – É comum!

E – No decorrer do tempo, você foi vendo que isso é comum.

P – É comum. É muito comum, muito! Principalmente, assim, no primeiro ano, a gente vê muito, porque tá alfabetizando, não é?

E – E você tá pegando sempre eles nesse comecinho, desde que você tá aqui, você tá nessa turminha de primeiro ano, que é a turma da alfabetização?

P – É, desde o começo, é; isso. Eu trabalho o primeiro ano os dois horários, manhã e à tarde, os dois turnos.

E – Então, a tua, o teu olhar, é que a tua atividade, ela não, na essência, ela não muda porque tem uma criança com deficiência? Porque você já faz essa adaptação, independente da criança ter a deficiência ou não.

P – Independente. É isso aí, eu acho que todo professor deveria ter esse, esse, esse conceito. Tem que ser diferenciado! Você não pode colocar uma atividade igual; só se a turma fosse totalmente homogênea! Aí...

E – Será que existe isso?

P – Não existe, não é?! Têm escolas, eu já li isso em algum lugar, que tem, tem, tem escolas que procuram fazer isso. Inclusive as meninas estavam dando a ideia: “Vamos lá, gente, vamos separar, vamos colocar uma turma homogênea pro segundo ano, pra que a professora faça um trabalho diferenciado com a turma que não tá, que não acompanhou...” Eu acho... talvez seja uma boa ideia, entendeu, porque aí ela vai centrar somente naquela, naquele tipo de trabalho; alfabetizar, botar essas crianças pra ler. E a outra não, a outra vai... Não sei, talvez dê certo. A gente vai ficar com três, dois terceiros anos também lá pra frente...

E – Mas, por outro lado, vão ser, vai ser as, a turma dos que sabem e a turma dos atrasadinhos.

P – É, é, na rede privada tinha muito, não sei se ainda existe isso, não é? A turma A, sempre... (risos)

E – A, B, C e D... E a D era a pior que tinha.

P – Ninguém queria ir para B e C; só queria tá na A. Escola Pública antigamente também tinha isso. Eu estudei em Escola Pública, terceiro ano, terceira série, quarta série e a minha turma sempre era a A; aí aquela, as professoras sempre era aquela coisa, e a gente percebia o professor que dava mais carinho praqueles mais sabidinhos, entendeu? E eu era sempre a queridinha; eu, meus irmãos éramos mais queridinhos, minha mãe sempre tava... Existia isso na Escola Pública! Hoje eu acho que não é não, hoje as pessoas têm mais consciência.

E – Sei.

P – (Sorrisos)

E – Com relação a essa questão assim, da, da progressão; como é que você vê a progressão da criança que tem deficiência, que tem, ou que tem essas dificuldades que

você refere que muitos têm? Porque agora não tem mais a retenção da criança, só no final do ciclo, não é?

P- É.

E – Como é que você vê isso?

P – Olha só; eu acho que deveria, poderia ainda ter retenção e... Não sei... Eu acho que a, a, a criança precisa muito também do apoio da família, pra essa, pra que haja essa progressão, não é só a escola, mas a, os pais, a família não tem essa consciência. Bom, num, num jeito muita, muito o que faça a criança...

Barulho externo.... Alguém pergunta onde está alguma criança e a professora responde: Tá no vídeo.

E – Então assim, você acha que a progressão não na, na, poderia (muito barulho de criança gritando) poderia não acontecer, mas que tivesse também uma ajuda pra que a criança pudesse...

P – Quando a criança tem a ajuda de casa, da família, ela, ela progride mais rápido. Eu acho que, é, tem que contar muito com a família. A família tem que tá muito presente. Eu tenho essa realidade nas duas turmas. Quando eu percebo que a família tá sempre, a criança vai, aprende mais rápido, identifica mais rápido, tudo. E os outros que a família num... Tem aquela historinha do reforço? “Ah, professora, eu estudo no reforço também!” Às vezes o reforço até atrapalha; porque são pessoas que não têm muito preparo. Isso a gente vê muito, não é? Nos caderninhos dos meus; eu olho muito os caderninhos dos meus que têm reforço. Um atividades assim, meio... Distorcidas.

E – Então, algumas crianças vão pra casa com as demandas da escola e, em vez da família dar continência, paga uma pessoa, por exemplo?

P – Isso! Paga uma pessoa que não está tão preparada quanto, sei lá...

E – E que não tem envolvimento afetivo com a criança, não é?

P – Não tem nenhum envolvimento. Nenhum envolvimento! Pra você ver; eu tenho uma criança que chegou hoje de manhã pra mim e disse: “Professora, tia fulana, disse o nome da tia lá do reforço, tá fazendo com a gente até duzentos. Bom, aí vai fazer a letra cursiva, num faz com os comandos que têm que ser feitos, uma coisa meio... Aí, complica mais ainda, entendeu? A cabeça da; que letra é essa? A criança não sabe que letra é a cursiva, não sabe identificar, não é? Fazer a relação da cursiva com a bastão. Que letra é essa, entendeu? Num sabe. Escreve a letra, mas não sabe que letra tá escrevendo...

E – Aí não adianta...

P – Não adianta, não é? Eu acho que isso não adianta. É melhor ela escrever bastão a vida todinha, mas sabendo ler o que tá escrevendo, do que passar pra cursiva, sem conhecer a letra. Eu acho que a família tem que tá muito comprometida. Muito, muito mesmo.

E – A tua realidade, como é com relação a questão da família?

P – É difícil, viu? É muito difícil, muito porque... Chegou, chegou um, uma aluna minha que; família hoje, acha que professor, mãe principalmente, acha que professor é babá. Não tem o respeito que a gente via antigamente. Porque eu saia de casa e a minha mãe dizia: “Olhe, se eu, se eu receber qualquer reclamação, você vai apanhar! (risos) Professora é a segunda mãe.” Não existe mais isso, Alessandra. Não existe, não existe mais isso. Eu não sei se foi a televisão, se foi a mídia que transformou tudo isso... Eu não sei se deram liberdade demais

sem dar antes educação, entendeu? Porque elas chegam aqui, falando horrores com o professor!

E – E as famílias endossam, não é?

P – Exatamente! Eu acho que era muito respeito que deveriam ter. Acham que a professora é babá, que a professora tá aqui somente à disposição, entendeu? Quando a gente chama assim, ‘Olhe, a criança tem que ter ajuda da mãe em casa...’ Fazem ouvido de mercador, entra num lado, sai no outro. Não tão nem aí. “Ah, ela que se vire, professora é quem tem obrigação.” A gente manda as tarefinhas pra casa, ou a mãe responde, ou não vem respondida... Agora tem umas, a minoria, pouquíssimas delas que acompanham a criança.

E – E aí você vê que essas que estão mais comprometidas, a criança também evolui melhor?

P – É! Chegou uma mãe ontem, que chegou na minha sala dizendo...

Outra interrupção, com alguém perguntando por um aluno. A professora responde que está no vídeo.

P – Teve uma mãe ontem que entrou na minha sala de manhã; eu coloquei a bolsa, coloquei os meninos e fui na direção. Quando eu cheguei, ela tava terminando de escrever no quadro, aí tinha: “Professora Ana, a melhor professora do mundo.” Ela tava escrevendo pra mim, a mãe! E o menino dela, é uma graça, a criança. Eu disse a ela: ‘Seu filho vai ser escritor! Ele vai ser escritor, vai ser, vai ser autor de alguma coisa! Vai, ele vai ser muito famoso. Você invista muito nisso!’ Porque ele conta as coisas assim, com, com uma riqueza de detalhes; as férias no interior, o que acontece na vida dele... Ele é muito; a primeira vez que ele me viu quando eu cheguei depois da licença: “Professora, você voltou, você tá melhor?” Veio me dar um abraço, sabe? A gente nota quando...

E – Quando tem essa valorização fora, não é? Não é aqui, só da porta pra dentro.

P – Ela, ela não é uma pessoa muito boa de, de, de relação com, com, o pessoal reclama muito dela e tal; mas comigo ela teve uma, uma boa relação, entendeu?

E – Empatia, não é?

P – É, a gente se deu bem. Quando eu cheguei ela tava terminando, eu digo ‘Ah, peguei no flagra!’ Ela começou a rir, me deu um abraço... Eu acho que isso ajuda demais, a cri, a criança dela, o filho dela, dá pra perceber que o desenvolvimento dele é diferente. (Pausa) Eu acho que tem muito a ver com isso. Não tou me eximindo de culpa, nem nada assim, mas...

E – Pela sua própria história, você viu que a sua família teve esse posicionamento, de valorizar lá o professor, não é? E valorizar a educação.

P – É! E assim, os meus irmãos, que não eram poucos, foram oito; eu mesma já fui pra escola alfabetizada. Eu tinha... cinco anos, na época, só entrava com cinco anos na escola, eu já fui alfabetizada. Porque minha mãe ficava louca se a gente completasse seis anos de idade e não tivesse lendo! (sorrisos) Ela ficava louca! (mais sorrisos) Mas ajudava muito, minha mãe sempre tava muito, muito com a gente.

E – E era ela que alfabetizava vocês?

P – Era minha mãe. Meu pai era o dia inteiro trabalhando. Antigamente tinha muito isso, não é? O pai era dia todo trabalhando e a mãe - ainda hoje tem - e a mãe que tomasse conta e educasse! Graças a Deus, deu certo.

E – E, com relação a essa questão que você falou assim, dos pais... Tem pai que participa, é só mãe, como é?

P – Olhe, eu, eu vi um pai aqui, o ano passado; inclusive essa aluna minha fez o teste na escola privada. Foi a única da, da, da escola pública que conseguiu a nota máxima no teste. Não ficou lá por causa do valor da mensalidade. Doeu no meu coração. Esse pai, nossa Senhora! Até hoje quando ele me vê na rua, a esposa dele também... ele tava sempre muito junto aqui, muito carinhoso com a filha, muito atencioso com todo mundo, sabe? Compreensivo, tudo. Eu acho que a participação dele foi dez. É dez! Até hoje eu vejo quando ele traz ela aí, ela continua na escola... Mas é muito, é, é, é mais difícil; pai. Existem alguns, mas é mais difícil.

E – A maioria das vezes é a mãe que assume, não é?

P – A maioria das vezes é a mãe. Cria às vezes sozinha, não tem marido, não tem, não é? Cria sozinha os filhos, não é?

E – Nem tem com quem dividir, não é?

P – É. Nem tem com quem dividir.

Outra interrupção, alguém perguntado por outra criança, ao que a professora respondeu que estava lá em cima, no vídeo. – A sala de vídeo é no primeiro andar e o estudante do nosso estudo, sobe nos braços do irmão que o acompanha. Um trajeto difícil e perigoso, considerando que ambos são quase do mesmo tamanho, o controle postural do estudante é muito precário e, ao ficar excitado, tem muita movimentação involuntária.

A professora conversa um pouco com a pessoa, que diz que irá pegar a criança, ao que ela responde que já é para ir para casa. Sabemos que temos pouco tempo a mais para a nossa conversa...

E – Então vamos voltar um pouquinho pra questão da inclusão. A gente fez uma digressãozinha pra educação como um todo, não é? É... Como é que você se sente do ponto de vista assim, eu digo a tua relação com, como professora? Qual é o sentimento quando você percebe que aquela criança que você, que sabe.... (outra interrupção... alguém procurando a chave).

E – Que você percebe que aquela criança tá te dando resposta, tá te dando um feedback, não é? Com aquele investimento que você está fazendo nela? Como é o sentimento que passa... É diferente, é mais, é menos?

P – É uma realização! Eu comento muito com as meninas e elas também comentam com a gente. A gente socializa muito isso. Você se sente realizada! Quando você faz uma atividade com uma criança e no final você vê um resultado bom; surtiu alguma coisa? Você, é um, é uma felicidade. Gente, quando a gente faz o ditado avaliativo no começo do ano, aí fica todo mundo bem triste, eita que tristeza, não sei o quê. Quando a gente faz o último, eh! A gente quer compartilhar com todos! Gente, essa criança aqui avançou, ah! Aí tudo a gente quer falar, entendeu? Olha só! Aí sai mostrando. E com uma criança, que, por exemplo, eu faço uma atividade, eu coloco na mesinha as letras móveis, pra uma criança com PC construir uma palavra, quando a criança consegue, você nem acredita. Eu às vezes nem acredito! Eu digo, 'Meu Deus, será que foi mesmo? Será que eu estou sonhando?' É assim, é como a realização de um sonho, sabe? É muito, é muito bom. É muito bom.

E - Do ponto de vista da arrumação da tua atividade, da tua atividade docente; quais são os rearranjos que você se vê tendo que fazer no dia a dia pra dar conta disso?

P- Virgem, é cortar tarefa, e montar tarefa e, e ficar imaginado; às vezes eu estou deitada, aí fico imaginando: uma caixa, que dá pra fazer, umas tiras que dê pra fazer palavras soltas pra criança... É, sempre, sempre tem que fazer rearranjos, tem sempre que ser adaptado.

E – E isso interfere no...

P – Mas isso é bom!!

E – De forma positiva.

P – É bom, é muito bom. Eu gosto disso! Eu gosto de, eu pego uma atividade na, não; essa aqui não vai dar pra ele. Então vou ter que adaptá-la!

Outra interrupção...

P – Isso é muito bom! Eu gosto disso. É um desafio! E a gente aprende muito! Eu, eu estou aprendendo muito com isso! Procuo muito, pesquiso; agora eu estou até sem internet, estou sem, sem rede. Mas eu passava a noite inteira - a minha filha até dizia, “Mãe, tu não vai dormir não, é?” – pesquisando atividades diferenciadas. É, mui, é bom! A gente aprende demais.

E – Agora, isso, da sua iniciativa pessoal, por conta das suas características.

P – É. A gente não tem muito...

E – Nada que a escola venha trazer, ou que dê suporte. Nem o próprio AEE?

P – Eu, eu não quero ser injusta com ninguém, nem estou dizendo que sou maravilhosa, de jeito nenhum! Não sei nada ainda. Não sei nada! Estou aprendendo... Mas, eu não tive apoio nenhum. Se não for a sala de recursos com as Psicopedagogas... Eu não, sinceramente, eu gosto muito do pessoal do trabalho, mas... pra ser sincera, eu nem levo mais a situação pra coordenação e pra direção. Às vezes as meninas dizem: “Mas (falou o seu próprio nome), você nem, eu não vejo seus alunos aqui, você não...” Eu não levo mais! No início eu até levava, quando eu comecei logo – falta de experiência também – mas eu via que não dava, não tava dando resultado, fazer pra que? Problema? Aluno que tá com problema, ou agente, dificuldade com alguma atividade. Não. Prefiro ir num, numa sala de outra professora, dividir com ela, entendeu? Ou pesquisar sobre aquilo; mas coordenação e direção não me apoiaram. Só vem no início do ano avisar, “Oh, você vai ter um aluno assim, você vai ter um aluno assado.” Só! Nada, nada, nada.

E – Nenhuma relação, nenhuma troca, nada acontece?

P – Não, não. Nem uma frase, assim, ‘O que você precisar, eu estou aqui.’ E esse ano foi... (interrupção) Mas eu não, sabe, não me abato muito com isso não. De jeito nenhum. Eu deixo ela lá.

E – Isso faz parte da tua constituição pessoal?

P – É, eu acho que é! Eu acho que é. Eu sou muito tranquila, não ligo não!

E – Até que ponto você acha que se colocar diante dessa situação, transforma a sua, a sua... atividade como professora?

P – Repete, eu não entendi.

E – Até que ponto, se colocar nessas situações que você definiu como desafio, você vê que mexe com a sua atividade profissional, de professora?

P – Até que ponto mexe? Hum! Ah, sei lá? Eu fico meio... Acho que todo. Mexe tudo, eu acho que o desafio, tem que ter sempre desafio na vida profissional, sempre. Eu gosto muito

disso tudo, dessa coisa, de, de tá sempre pesquisando, adaptando, elaborando, planejando, pensando no que vai ser, eu acho que, é bom! Não é coisa de outro mundo. É muito bom.

E – Então, essas situações têm te feito se desenvolver?...

P – Têm! É claro, tem!

Outra interrupção – alguém que chega para cumprimentar a professora.

E – Deixa eu ver se tem mais alguma pra gente conversar... Com relação a, a relação com as crianças? O fato de ter a criança com deficiência na sala, como é que você percebe isso? Entre eles?

P – Olha, por incrível que pareça, eles estão aceitando normalmente. Criança é muito fácil. Pra criança, isso aí é... No início, com o aluno com PC, eles perguntavam muito...

Outra interrupção, de outra pessoa que veio cumprimentar a professora, relatando sobre algumas peripécias de uma sobrinha que tem síndrome de Down. A uma pessoa que pergunta se ela vai embora, responde que não vai, porque tem uma consulta... Nosso tempo estava no final mesmo! Se despede das 'visitas' e retomamos:

E – É, então assim, as crianças, você não percebeu que eles, você tava dizendo que no começo...

P – No início, não os meus alunos, os alunos, outros alunos da escola, perguntavam assim, "Ô professora, ele é doente? Ele é ?..." 'Não, gente, não é doença, doença é quando você pega uma gripe, que tá gripado, é doente, que você tá com dor de cabeça, tá com uma virose, é doença. O Caio não tem doença nenhuma. Ele é como qualquer outro.' E já estão, a relação é boa, viu? Os meninos gostam muito. Tem a aluna, ontem ela veio e disse, "Ô professora, (interrupção de uma ex-aluna que veio cumprimentar e ver o que estava acontecendo com a câmera). "Ô professora, ele não vem não?" Aí eu 'Vem não.' Aí ela ficou toda triste, sabe? Meu Deus, acho que ela tá apaixonada por ele! (risos)

E – Tá rolando uma paquera!

P – Acho que ela tá apaixonada por ele! Mas a relação é muito boa. Os meninos ajudam muito com a cadeira e tal. Eu acho que não tem problema nenhum. Criança é criança e acabou, que não tem, não vê nada demais nisso, não tem preconceito nenhum.

E – Com relação a essa questão da comunicação mesmo, assim, ele tem uma dificuldade de se comunicar verbalmente, não é? Como é isso? No seu dia a dia assim, no lidar com ele.

P – Eu ainda tenho dificuldade, ainda tenho dificuldade. Às vezes ele fica me chamando e eu nem, estou tão, e ele insiste, e, e, é difícil, a, a comunicação verbal, é difícil quando a gente não tem... Eu não sei, eu falo com ele, já tenho algumas, já existem algumas palavras, alguma coisa que eu compreendo, mas ainda tá difícil!

E – E o que é que você acha que, assim, essa, essa questão da dificuldade de comunicação gera na questão da aprendizagem dele? Tem algum impacto?

P – Não. Talvez não. Eu não vejo muito por aí não. Porque, a gente trabalha muito também, assim, muito sentado na mesa, muito junto, próximo... Só nos momentos de quadro, ou quando eu estou botando alguma coisa que ele tem dificuldade, ou quer me chamar a atenção, mostrar alguma coisa que ele construiu, mas, na, na, na, nesse, no primeiro ano, talvez no segundo ano, no terceiro ano, vá existir mais essa, é, dificuldade na aprendizagem, mas primeiro ano não, que a gente trabalha mais sentado, não é? Muito próximo. Dificulta

assim, nos momentos que eu estou de pé, que eu tou de costas, que eu tou no quadro, às vezes ele chama...

E – Você já criou algumas estratégias pra vencer isso, não é?

P – Já, já. E os olhos dele, pergunta alguma coisa, o não e o sim; já. Sei lá, ele é tão... espontâneo também, que...

E – Ok. Vamos encerrando, que já são vinte pra cinco. Eu vou transcrever, e vou trazer pra você a transcrição pra você olhar, pra ver se, se; eu vou transcrever na íntegra...

P – Falta terminar, falta alguma coisa?

E – Não, não. Até agora, eu acho que dá pra gente; eu vou transcrever e em outro momento a gente vê se tem a necessidade de alguma informação a mais, aí a gente retoma. Até porque, assim, a ideia, é que essa entrevista, assim, ela vai me servir como base, não é? Pra analisar depois os dados, a sua percepção, o seu olhar, a sua voz dentro da pesquisa, não é? Porque não pode ter só a minha voz, a minha escrita, vai ser a sua voz, mas, a ideia é, é isso, é conhecer um pouco da tua história, do teu posicionamento com relação a isso.

P – Se tiver alguma outra fala, alguma outra coisa que eu possa acrescentar, sei lá, algumas outras questões...

E – Deixa eu fazer uma questão, que é com relação à metodologia. Eu cheguei na tua sala, estou desde maio aqui; observando, depois filmando... Como é lidar com isso?

P – No começo eu achei complicado... Sei lá, acho que eu ficava com um certo receio de não tá, porque a gente, eu não sabia, eu disse a você no início, ‘Olha, eu estou, num sei lidar com isso de jeito nenhum, eu estou aberta a qualquer coisa, pra aprender’; mas, a gente fica meio... ansiosa, meio amedron... Sei lá, acho que dá um pouquinho de medo, mas aí a gente vai acostumando, com o tempo, às vezes eu nem percebo (risos) que você tá aqui com a gente.

E – De uma certa forma, o fato de ter uma pessoa de fora, de repente faz com que a cabeça busque mais coisas? Ou não, é a mesma coisa?

P – Faz, eu acho que faz! Eu acho que é um incentivo. Eu acho que é um incentivo. E coincidiu muito por causa da minha pós graduação, eu digo ‘Meu Deus, vai ser bom.’ Porque aí eu tou fazendo na área também, não é? Falam muito sobre PC, não é? É, é, visão, surdez, PC, tem muito, muito, muito texto sobre isso. Aí foi bom; agora deu medo, deu assim, não é medo a palavra certa. Você fica querendo mostrar serviço, né isso? Ééé.. as meninas até me perguntaram, “Mas (disse novamente seu nome)”. De novo!

E – Não tem problema não, depois eu tiro.

P – “Como é que você vai lidar com isso?” ‘Eu vou fazer o quê?! Eu quero ver como é! Eu quero, eu quero aprender também!’ Aí, as meninas ficam dizendo, “Ah não, eu não queria não, ninguém na minha sala, me observando. É muito chato isso, não sei quê, não sei quê.” ‘É nada menina, depois a gente acostuma.’

E – Até porque eu não sou professora. Eu nem tenho o que dizer, porque eu não sou professora. Eu até disse pra minha orientadora: ‘Eu só consigo enxergar as coisas sob a minha ossada!’ Ela fez “E é bom você só enxergar da sua ossada, até porque se você for falar de coisas que não tem nada a ver com a sua ossada, vão lhe perguntar com que gabarito você tá aí, não é? Falando coisas que é da profissão do professor.”

P – É verdade. É. Olhe só, eu tou aprendendo; a vida toda a gente tá aprendendo, não é? Em qualquer profissão, a vida toda a gente tá aprendendo, mas, tem gente que acha que já

sabe tudo. Eu não. E gosto muito de pegar ideias, das meninas, eu aprendi muito com as meninas que vieram da, da, da rede privada. Tem umas meninas daqui; essa moça que saiu daqui, ela é. Eu aprendi muito com elas. Elas trouxeram muitas coisas boas pra gente, sabe? Só que tem coisa que num dá pra gente aplicar aqui não. Tem coisa que não dá pra aplicar, mas muita coisa a gente fez aqui. Projetos bons tudo, eu aprendi muito com elas.

E – Vocês têm uma característica interessante. São três primeiros anos e vocês trabalham alinhadas, não é?

P – É. É.

E – Vocês têm um planejamento...

P – Um planejamento só!

E – Isso é uma coisa assim, da Escola, ou foi iniciativa de vocês?

P – A gente vê muito nas escolas isso, e...

E – Mas dessa Escola?

P – Dessa. Porque primeiro assim, anualmente, a gente tem o calendário, o, o planejamento anual, os conteúdos que vão ser desenvolvidos durante o ano.

E – Que é o que tá lá, no PPP, na história das diretrizes curriculares...

P – Isso. Isso. Aí, a gente transfere isso minuciosamente e divide por unidades, primeiro bimestre, segundo bimestre. No primeiro bimestre é isso aqui, aí a gente desenvolve os semanários, dentro daquilo ali. Não precisa fazer diferente, não tem por que.

E – Então, a atividade é planejada, em conjunto, a partir do que tá prescrito lá nas diretrizes.

P – É, exatamente. Se as turmas não são homogêneas, não é? Por que fazer diferente? Não tem porque, se os conteúdos são aqueles a serem trabalhados? Se é pra trabalhar animal, por que eu vou trabalhar vegetal? Não tem por que. O projeto; toda escola gosta de trabalhar projeto unificado, não é? Na escola privada a gente vê muito isso. Vai trabalhar um projeto sobre animais, então a escola toda vai fazer animais... Cada um, cada turma ao seu nível, mas vai trabalhar animais, aquele projeto, naquela época. Aí a gente faz isso, entendeu?

E – Mas é uma concepção da Escola, a Escola tá trabalhando com esse modelo?

P – É, é, num... (outra interrupção, uma ex aluna entra na sala e senta perto para escutar a gravação). É uma concepção da escola, e é muito o modelo, porque a gente socializa as coisas, a gente... (a criança grita e pergunta o que é isso... fica a preocupação de tampar a frente da câmara para que ela não seja filmada). A gente socializa, a gente troca ideias, a gente divide o que deu certo, o que não deu, pra chegar num, modificar tudo o que precisa ser modificado, com os erros, não é?

E – E você acha que assim, do ponto de vista da, da, da sua autonomia, da sua liberdade, prejudica em alguma coisa?

P – Não, não.

E – Ou você se sente contemplada com isso?

P – É, Contemplada! Eu acho que a gente sente à vontade, a gente soma, só contribui

E – Porque todos participam?

P – É. Todos participam.

O barulho fica insuportável! As crianças gritam do lado de fora, a criança que está na sala interrompe constantemente... Fica quase impossível se concentrar e conversar!

E – Então vamos encerrar, e aí, quando eu tiver com a transcrição eu trago, pra você olhar, aí você vê, o que é que você acha que, “Não foi bem isso que eu quis dizer!” Porque às vezes a gente vai lá e “Não, não, eu quero reformular.” E aí não tem problema, a gente reformula e aí, se a gente vê que precisa de mais alguma coisa, se eu ver que precisa de mais alguma coisa, mais alguma informação, alguma coisa que eu não abordei agora, porque essa entrevista, é uma entrevista assim, temática, ela é pra falar sobre um tema; a gente falou da inclusão, da educação, da realidade da escola, um pouquinho da sua história, mas a idéia era trabalhar a temática mesmo sobre a Inclusão. Se eu ver que tá faltando alguma coisa, que a gente precise, que a gente precise retomar, aí eu vejo com você.

P – Tudo bem!

E – Muito obrigada pela sua paciência.

ANEXO C

Transcrição do Episódio 1 – ‘Contando as Sílabas’

Filmado na aula do dia 18 de julho de 2011.

Duração do episódio editado: 15 minutos

O contexto: Após o recesso dos feriados de São João e São Pedro, quando tradicionalmente as crianças entram de férias em Maceió, a Escola manteve o seu funcionamento, visando compensar os dias em que ficou parada no primeiro semestre, devido a inúmeras situações, como paralisação e falta d’água. Nesse interstício do mês de julho, antes do recesso do meio do ano, a Escola funcionava com poucas crianças e dessa forma, a professora aproveitou para revisar alguns conteúdos de base alfabética já vistos no decorrer do primeiro semestre.

Com esse propósito, e tendo uma turma bastante heterogênea, a professora dividiu a sala em duas partes, com grupos de crianças duas ‘ilhas’ de mesinhas, de acordo com as fases de aprendizagem. No dia desse episódio, havia um grupo menor, de quatro crianças, que já estão na fase alfabética e trabalhavam atividades mais elaboradas e um grupo maior, com oito crianças, que ainda estavam em processo de alfabetização, em diferentes fases, da pré silábica à silábico - alfabética. Nosso estudante estava nesse grupo.

Prólogo: A aula da qual o episódio foi extraído foi composta de diversas atividades com a mesma temática. No total foram filmados 74 minutos de aula. A professora inicia explicando que é a última semana de aula do primeiro semestre, antes das férias e que eles estão fazendo a revisão das letras. Explica também a divisão das mesas e relembra com eles palavras iniciadas com a letra ‘F’, contextualizando que ela foi trabalhada a partir do Projeto dos Contos de Fada, com a estória da Bela e a Fera.

Diz que hoje trabalhavam com a letra ‘v’. Faz uma atividade com as letras móveis para identificar a letra e posteriormente solicita às crianças que tentem encontrar palavras que iniciem com ‘v’. Eles falam algumas e Caio olha para o ventilador da sala. A professora percebe a sua intenção ao que ele confirma com um aceno e uma vocalização demonstrando excitação.

Em seguida a professora pede para que as crianças pintem a silhueta da letra ‘V’, mas que antes escrevam seus nomes. Caio fica concentrado para atender à solicitação, mas demora muito para concluir a pintura, copiando as cores do desenho do colega ao lado e lhe solicitando os respectivos lápis.

A atividade seguinte foi a de escrever várias vezes a letra ‘v’ em uma linha, para ver quem consegue fazer mais em um determinado tempo (a professora lembra que Caio e outra criança ganharam na última competição que fizeram desse tipo). Após contar as letras que cada um tinha conseguido escrever, a professora pergunta se eles já sabem identificar o ‘v’ e entrega o alfabeto em uma tira de papel para cada um, para que pintem a letra. Caio procura a letra, o seu primo a identifica para ele apontando com o dedo e ele marca, mas também pinta a letra ‘A’ – ***parecia estar brincando, mas foi por brincadeira ou porque confundiu a posição das letras?***

Em seguida a professora leva uma atividade no papel e mostra às crianças as palavras que elas iriam formar com o alfabeto móvel. Vai entregando as letras para cada um,

questionando sobre a sequência das letras que formam as palavras e as identificando junto a eles para que formem as palavras com as letras nas posições corretas. Caio participou formando as palavras e prestando atenção nos questionamentos, mas sem respondê-los. Ao perguntar quantas letras tinha a palavra violão, algumas crianças respondem e Caio parece contar, passando o dedo em cada uma e vocalizando algo inteligível. ***Fica clara a necessidade de algo que ajude a traduzir o que ele pensa para se fazer entender... Como avaliar a evolução da sua aprendizagem sem compreender o que ele fala, se ainda não está alfabetizado? Percebo que esse é o grande desafio, de fato, até o processo de alfabetização estar concluído.***

A professora prossegue com as demais palavras, questionando a formação das sílabas, selecionando suas letras, lendo-as, contando as suas letras e sílabas por meio de palmas (a professora utiliza o recurso de bater palmas a cada som da palavra pronunciada, para que as crianças contem o número de sílabas da mesma. Para Caio, as palmas foram substituídas por batidas na mesa). A participação de Caio é ativa, mas só para organizar as letras e formar as palavras. Demonstra satisfação ao conseguir concluí-las!

Ao construir todas as palavras, a professora pede que as crianças criem frases com as palavras. Algumas crianças tentam, a professora as ajuda; Caio só observa e sorri. ***Será que ele consegue formar uma frase?***

Em seguida a professora ajusta a atividade de Caio – ampliando-a, fixa com fita adesiva na mesa e vai escrever a trilha numérica de zero a dez no quadro negro.

Inicia o Episódio: A atividade seguinte proposta para o grupo de Caio tinha como objetivo trabalhar a letra ‘V’. A professora deu a mesma atividade para cada criança do grupo e solicitou que eles identificassem o número de sílabas das palavras e posteriormente pintassem de amarelo a primeira letra de cada uma – ‘V’ (As palavras eram as mesmas montadas com o alfabeto móvel da atividade anterior).

Inicialmente Caio não compreendeu o comando e tentou copiar a palavra. A professora foi até a sua cadeira e explicou novamente os comandos, solicitando a ele que identificasse e pronunciasse a letra ‘V’ e contasse o número de sílabas da primeira palavra – violão, por meio de palmas, no seu caso, das batidas na mesa.

A partir de então, a professora começa a questionar quantas sílabas a palavra tem, sugerindo: Duas? Três? Caio não dá uma resposta satisfatória, mas ela admite que ele aceitou o três. Daí em diante, pede para que ele identifique o numeral três na trilha numérica escrita no quadro, do outro lado da sala. Caio sorri, vocaliza alguns sons e a professora pede que ele tente fazer, enquanto se dirige ao outro grupo de crianças, ficando de costas para a sua mesa.

Assim que ela sai, o seu colega do lado (que é seu primo) bate palmas três vezes para a palavra, verbaliza o número e mostra a Caio nos dedos. Ele sorri, se dispersa e vocaliza novamente chamando a professora. Ela pergunta se ele já escreveu e pede que o faça. Corrige a atividade de outra criança de seu grupo e pergunta se ele achou o três, ao que ele responde verbalmente ‘Não!’. Ela pede que ele busque novamente a trilha numérica do quadro, a partir do zero. Caio acompanha com o olhar, mas não escreve o número – ***realmente parece que, ou não consegue ler àquela distância, ou não decifra, por não reconhecer os numerais, ou, o que achamos mais provável, não consegue associar o numeral à quantidade.***

Passam alguns segundos e ele pede ajuda ao primo, por meio de gestos. A professora flagra a ajuda e adverte que cada um deve fazer o seu. Pede a Caio que ele bata na mesa e tente contar, mais uma vez induzindo sua resposta ao três.

A professora volta a dar atenção às crianças da outra mesinha e Caio permanece disperso, sem concluir a atividade. A professora reforça que eles devem pintar a primeira letra de amarelo e solicita que Caio conclua a atividade. Mais uma vez ele solicita ajuda ao primo após ficar algum tempo se movimentando.

Após alguns minutos, a professora se dirige novamente ao grupo de Caio, reforçando que eles devem pintar a primeira letra de amarelo. Pára próximo à sua cadeira e lê a palavra seguinte – ‘vela’, pedindo que ele a repita; o que ele tenta fazer através de vocalizações. Conta com ele o número de sílabas e recorre à trilha numérica. Caio parece acompanhar, olhando, balançando um braço e vocalizando, então ela pede que ele identifique e escreva.

A professora circula e continua dando instruções para pintar a letra ‘v’, ratificando que é a primeira letra das palavras. Pergunta a Caio se ele escreveu, ao que ele responde com uma vocalização indiferenciada e alguns movimentos agitados. ***A impressão que temos é que ele ainda não conseguiu...***

A professora informa que após a conclusão dessa etapa, ela fará uma pergunta que deve ser respondida no final da página.

Passam-se mais alguns minutos e Caio não conclui a atividade. Outras crianças de sua mesa, que estão em momentos distintos, começam a mostrar a tarefa à professora e a tirar dúvidas. Novamente a professora se aproxima de Caio e, ao ver que ainda não escreveu os números, recorre novamente à trilha numérica do quadro. ***Ficamos pensando por que não escrever uma trilha em uma folha de papel para facilitar a visualização?***

Caio parece prestar atenção à trilha numérica e, após a saída da professora, tenta escrever algo na sua atividade. Ela retorna e corrige, mostrando que agora, o numeral que deve ser escrito é o dois, referente à palavra ‘vela’. Mostra a ele que o três é de violão e reforça que o numeral está no quadro. Caio fica alguns minutos concentrado na sua atividade e parece estar escrevendo algo. A esta altura, as outras crianças de seu grupo já concluíram a atividade e começam a conversar entre si, trocando informações e conferindo as respostas. A professora retorna e verifica que ele conseguiu reproduzir os numerais. Diz que eles passarão a fazer a parte de baixo da tarefa. ***Havia outra palavra, ‘vaca’, mas Caio não a fez naquele momento.***

Pergunta se Caio pintou as letras ‘v’; solicita que as identifique e o faça.

Nesse meio tempo, alguém interrompe, chamando a professora pelo combogó. Ela responde e retorna à atividade.

Pergunta às crianças qual letra eles trabalharam e após a resposta da maioria do grupo (***Caio não respondeu***), pede que a escrevam.

Passam alguns minutos, uma criança pergunta se deve escrever apenas uma, ao que a professora responde que sim. Eles cumprem a tarefa e se dispersam. Caio parece tentar escrever a letra... A professora pergunta se todos escreveram e se agora conseguem identificar a letra ‘v’. Eles respondem que sim (***Caio mais uma vez não responde!***)

Epílogo: Passam mais alguns minutos, o barulho do lado de fora aumenta... o recreio está próximo, as crianças começam a se dispersar... É hora do lanche!

ANEXO D

Transcrição do Episódio 2 – ‘Com a cabeça nas nuvens’

Tempo do episódio: 11’39”

Gravado no dia 02 de setembro de 2011.

Prólogo: A professora estava em outra sala de aula, porque finalmente a sua sala estava sendo reformada de novo, para evitar um acidente. Essa sala era mais ampla e iluminada, no entanto, por ser no final do corredor, tinha uma acústica péssima, com o barulho ampliado nos horários das aulas de educação física de outras turmas, que ocorriam no corredor contíguo ao fundo. A aula iniciou com a professora corrigindo a tarefa de casa do livro de matemática. Algumas crianças não haviam feito a tarefa e Caio era uma delas. As crianças estavam dispostas em grupos de três ou quatro, em mesas separadas, divididas para que crianças de níveis diferentes ficassem juntas – essa separação foi organizada pela professora.

Ao concluir a correção, a professora pede que as crianças guardem seus livros e passa ao início da rotina, lendo as atividades do dia e fazendo o cabeçalho e a chamada no quadro. Fez uma oração com as crianças e foi para o quadro ler o nome da escola e preencher a data. Com isso trabalhou os números, as letras e as sílabas. Até esse momento Caio estava disperso, brincando e chamando a atenção dos colegas.

Escreveu a trilha numérica do zero ao trinta no quadro com a ajuda das crianças, somando e fazendo a associação das dezenas. Passou então a fazer a chamada das crianças, escrevendo a letra inicial do nome de cada uma no quadro, para posteriormente contar o número de meninos e meninas, somar e calcular a diferença. Durante essa parte da atividade Caio pareceu prestar atenção, apesar de não ter tentado fazer nenhuma vocalização para responder aos questionamentos da professora.

Sua genitora e irmão chegaram e permaneceram na sala. Isto tirou a atenção de Caio mais uma vez.

A professora senta em uma cadeira para fazer uma leitura. Chama a atenção das crianças diversas vezes. Explica que o livro traz uma estória sobre algumas frases e expressões que utilizamos no dia a dia. O irmão de Caio senta-se em sua mesa e ele fica mais disperso e eufórico. A professora chama a atenção da turma mais uma vez por causa das conversas. Conversa então com elas sobre o seu dia. Escuta algumas crianças; Caio apenas sorri...

Inicia o Episódio: A professora pergunta se as crianças estão curiosas e se querem escutar a leitura. Outra professora chega na sala para perguntar algo e interrompe... As crianças voltam a conversar e Caio a se dispersar ainda mais.

A professora retorna e dá uma bronca na turma por causa do barulho excessivo. Pergunta se pode iniciar e mostra a capa do livro às crianças. Pergunta o que elas acham da carinha do personagem e várias crianças dão opinião. Caio fica olhando, mas não esboça nenhuma resposta.

A professora apresenta a autora do livro e explica o que significam alguns desenhos da capa. Muda outra criança de lugar – o Davi, primo do Caio, colocando-o em sua mesa.

Em seguida lê o título do livro: ‘Falando pelos cotovelos’, e pergunta se as crianças sabem o que significa aquela expressão. Algumas delas falam algumas coisas; uma criança da mesa do Caio diz que é porque o menino fala muito. Caio acha engraçado e ri; parece que, apesar de calado, está atento à conversa...

A professora inicia a leitura, todos prestam atenção e Caio também. Ela pergunta se as crianças se sentem como o personagem, que não entende muitas coisas que a avó e a mãe falam por meio de expressões metafóricas. Elas respondem que não; Caio fica calado. O seu irmão entra novamente na sala e Caio para de prestar a atenção na leitura, observando os seus movimentos – é que o primo está agora sentado onde antes era o seu lugar.

A professora prossegue com a leitura e Caio só volta a olhar em sua direção depois que o irmão senta em outro lugar, perdendo um pedaço da estória.

A professora para a leitura e pergunta o que eles acharam do que o personagem imaginou: mesa e vento têm pé? As crianças tentam responder, explicando o que entenderam com as expressões. A professora escuta e retoma a leitura. Caio se inquieta na cadeira, mas não tenta participar, nem é solicitado a isso.

Ao retornar a leitura e questionar novamente sobre uma expressão do livro ‘vá num pé e volte noutro’, Caio se dispersa ainda mais, vira a cabeça, olha para a mãe e para a filmadora; parece que perdeu o fio da meada... Como podemos saber o que se passa em sua cabeça? Como saber se ele consegue abstrair as expressões e entendê-las? Sem falar e sem nenhum recurso que substitua a sua linguagem oral, como avaliar se os objetivos de aprendizagem da atividade foram alcançados?

A professora escuta o que as crianças têm a dizer, explica o que significa a expressão e retoma a leitura, onde o personagem se faz uma porção de questionamentos. Ao lê-los, as crianças passam a respondê-los; Caio permanece calado, mas olhando para a professora.

A professora mostra a ilustração do livro e Caio só volta a cabeça para olhar quando chega a vez da sua mesa. Dá a impressão que sua atenção está ficando cada vez mais fugaz.

Vale ressaltar que a professora estava sentada em uma cadeira bem próxima à mesa e em frente à cadeira de Caio, o que facilitava o seu acesso às ilustrações, por não precisar sair do lugar ou se mover para acompanhar a leitura.

Mais uma vez a professora lê um trecho do livro, mostra a ilustração e questiona às crianças o que elas entenderam sobre a expressão ‘com a cabeça nas nuvens’. Parece que quem está com a cabeça nas nuvens é o Caio. Ele mais uma vez não participa da conversa. Mas como poderia?!

As crianças falam das suas hipóteses e a professora finaliza explicando que a expressão significa que a pessoa está distraída. Segue com a leitura. Caio fica um tempo parado e depois volta a se movimentar, olhando para outras pessoas e para a porta.

A professora prossegue com a leitura e questionamentos – agora a expressão é ‘na ponta da língua’. As crianças dão as suas explicações, a professora devolve para a turma perguntando se eles concordam. Caio não presta atenção a nada disso; olha para o lado, acompanha o movimento da sala, volta a olhar para a professora, mas como se estivesse totalmente desligado de tudo – com a cabeça nas nuvens.

A professora continua a leitura... Esperamos por mais alguns minutos e nada muda, Caio já não estava mais na atividade. Encerramos o episódio.

ANEXO E

Transcrição da autoconfrontação com o episódio ‘Contando as sílabas’, realizada no dia 06 de outubro de 2011.

Duração da Autoconfrontação: Parte inicial: 22’20”

Tempo total: 35’30”

Contexto: Após termos marcado a sessão de autoconfrontação algumas vezes e não termos conseguido realizá-la devido a mudanças inesperadas nas atividades da escola, finalmente a fizemos em uma quinta – feira, na sala da secretaria, no horário da aula de Educação Física; único momento em que a professora pode se ausentar da sala sem deixar os seus alunos sozinhos. ***Esta falta de espaços formais para estudo, reflexão, planejamento e discussão foi um dos grandes entraves para aplicarmos a metodologia da consultoria colaborativa. Como trabalhar em conjunto sem tempo para planejar, avaliar e redirecionar as atividades? A consultoria, podemos agora dizer, aconteceu muito mais em momentos informais do que nos esperados ciclos de reflexão.*** Vale ainda ressaltar que tínhamos menos de trinta minutos para encerrar tudo e esse horário coincidiu com o recreio das crianças maiores, ou seja, com um barulho ensurdecedor!

Iniciamos a autoconfrontação explicando à professora que ela deveria assistir ao vídeo e contextualizando o episódio escolhido. Apesar de ter nos falado diversas vezes que não gostava de ver a sua imagem na tela, a professora não demonstrou incômodo ao assistir ao episódio. Manteve-se atenta; em alguns momentos sorriu, chamou a atenção para algumas coisas que não havia percebido anteriormente, como os constantes pedidos de auxílio que Caio faz ao seu primo e são correspondidos. Apesar de alguns movimentos na secretaria, pouco retirava os olhos da tela; com o olhar sério, compenetrado e sereno parecia estar fazendo uma leitura crítica das suas próprias ações...

Ao finalizar o episódio, a professora diz ter percebido que tinham algumas letras em cima da mesa e que não lembrava como havia iniciado a atividade. Questiona se pegou as letras do alfabeto móvel primeiro. Respondemos que antes ela havia feito as palavras com as letras móveis. Pergunta se destacou o ‘v’ e confirmamos. Ela comenta que costuma fazer esse tipo de atividade e em uma dessas vezes, na turma da manhã, mesmo após todo o trabalho de repetição da letra ‘v’, fez um bingo de letras e uma das crianças não conseguiu identificar. Disse se impressionar com essa dificuldade.

Passamos então às questões da autoconfrontação... Iniciamos perguntando se ela gostaria de rever alguma parte do episódio.

P – Acho que não. Achei interessante a parte do Davi com o Caio; é uma cumplicidade entre os dois! (risos) A gente só percebe mais quando olha assim...

E – Quando você não tá perto, eles dois...

P – É ele fica passando todas as... E o Davi, ele fez seis anos essa semana. O Davi não era nem pra tá, não era, era pra tá no segundo período, porque fez seis anos no final do ano, repara! Eu acho que o pessoal da secretaria nem sabe disso.

E – Ele fez seis anos agora, não é?

P – É o mais novo, mais novo!

E – A idéia da autoconfrontação é aquela que a gente já tinha visto antes, não é dizer o que tá certo ou errado não. É a gente discutir nessas cenas, o que é que a gente pode pensar com relação à inclusão, não é? A maior efetivação com relação à atividade com o Caio, não é? Então como a gente pode depois trabalhar com relação a essas questões. Com relação assim, qual o seu objetivo com essa parte da atividade, que você propõe aí que eles contem as sílabas?

P – Tem o estudo da letra, conhecer a letra em qualquer ocasião, em qualquer palavra, qualquer... a cor amarela, que eu destaquei pra ver quem reconhecia, porque eu tenho alunos ainda que não reconhecem algumas cores. A, a divisão da palavra, a construção da palavra, a formação das sílabas, porque já vão pra o segundo ano, têm que ter conhecimento disso. Então toda atividade tem essa questão da formação, de quantas sílabas, da divisão, do som; identificar que som é, cada som que sai da boca é uma sílaba. Esses são os objetivos principais dessa atividade.

E – Com relação a ele, como é que você percebe, tanto a participação, como o cumprimento dos objetivos com relação a ele?

P – Caio é muito brincalhão. Eu já tinha ouvido falar disso, mas, quando a gente revê... Ele leva muito na brincadeira, pede muita, cutuca muito o Davi pra, porque o Davi ajuda, não é? Ele é meio, sei lá, acho que não tem muito a vontade de, de... Nessa atividade, talvez ele não tenha sentido assim, sei lá, muito incentivo, não é? Alguma motivação, mas, mas, ele, ele tava bem, é... compenetrado; ele tava participando! Ele tava participando. Agora, eu achei que eu não dei atenção a todos na hora da atividade, talvez eu tivesse já mais com essa questão da, não sei, acho que dei mais atenção ao Caio.

E – Foi várias vezes até mesa dele, não é?

P – É. Fui direto a ele! A questão, tava dividida a turma, você percebe que eu coloquei... Fiz uma divisão, não sei também se isso poderia ter sido feito.

Toca a sirene para encerrar o recreio. Se isto pode diminuir o barulho, também é o indicativo que a aula de Educação Física está perto do fim...

P – E a questão também da falta da ajuda de um auxiliar de sala, alguma coisa desse tipo, pra me ajudar nessa atividade e em outras, em muitas outras, não é? A gente sozinha, repara, não dá atenção a todos. Eu prestei atenção que eu não tava dando atenção a todos. A Helena mesmo, tava de costa, eu quase não... Lucas...

E – Por causa das demandas dele?

P – Foi.

E – E com relação assim, a essa questão de você ter ido várias vezes até ele, não é? Qual foi a necessidade que você sentiu de voltar lá? Foi a questão dele completar a atividade, ou dele compreender?

P – É, os números e sílabas, não é? Que eu sempre ia lá, pra saber as si... pra ele contar o número de sílabas, porque tinha que anotar o número, não é? De sílabas. E ele, eu coloquei a trilha numérica no quadro e ele não tava prestando atenção na trilha, porque, é, era também um dos objetivos, que eles contassem a partir do zero, porque eles tavam fazendo as duas coisas, não é? A formação de palavras e a trilha numérica. E ele não, não tava

contando, sempre a partir do zero; zero, um, pra identificar o número e escrever ali naquela atividade.

E – Teria alguma, alguma modificação que você faria nessa atividade? Com relação a ele, se você tivesse que fazer de novo?

P – Sim. Sim. Talvez com, só com ele com letras móveis, pra ele, por exemplo, a letra 'v', ele pegar já o 'v' amarelo e construir a palavra, separar os pedacinhos e com os números também móveis. Não pegar lá (faz um gesto como se representasse o quadro negro), colo, escrever, não uma tarefa escrita, uma atividade com letras móveis, entendeu?

E – Pra facilitar essa parte motora?

P – Exatamente. E numa mesinha que não tivesse todo mundo junto. Talvez ele e um outro só colega. Sem esse, a turma toda junta a mesa com uma turma maior, ficaria mais fácil, talvez dessa maneira. Num quadro, um quadro de imã, com letras imantadas, uma coisa assim... Seria mais fácil. Com figuras também, porque a tarefa já tinha figuras grandes, mas aí...

Alguém aparece na porta; a professora se pergunta se já acabou a aula de educação física. Pergunta as horas, pede para ir dar uma olhadinha e abre a possibilidade de continuarmos na sala de aula. Assim fizemos.

Após nos acomodarmos na sala e a professora autorizar as crianças a permanecerem com os brinquedos nas mesas, retomamos a autoconfrontação.

E – Você tava sugerindo alguma alteração com relação à atividade.

P – Atividade.

E – Usar as letras móveis...

P – Os móveis; o 'v', como eu pedi pra eles pintarem de amarelo, usar a letra 'v' amarela, quer dizer, colocar vários 'Vs' e pedir pra ele colocar o 'v' amarelo na palavra que tava formando. E, os numerais também móveis, ou uma trilha numérica também pregada lá no lugar, onde ele pudesse apontar... Mas, essa questão também implica em outra, que é da auxiliar de sala. Porque, eu tinha que passar mais tempo, se fosse, não é? Com ele na mesa, nas questões das letras móveis, pra ver onde ele ia apontar, os números. Então, eu acho que seria ótimo se transformasse desse jeito. Mas com alguém me ajudando com os outros também, porque eu não dei atenção a todos como deveria dar. E eu já percebi em outras atividades também, que os meninos ficam muito dispersos às vezes também, também por conta disso, porque eu dou atenção a um, a outro mais um pouco... E, a gente tem que dividir muito bem esse tempo e é meio difícil, viu?! Quando tem muito, a turma tá a maioria, pra... dividir esse tempo com eles, dar atenção a todos.

E – Nessa situação específica com ele, não é? Em outras, com outras crianças...

P – É, nessa situação com ele, mas, tem outra aluna, a Alice também que precisa muito de atenção e eu tou achando que eu não tou, não é? Direcionando as atividades corretas pra, pra, pra Alice também... É complicado.

As crianças falam mais alto, a professora olha para eles e retorna.

E – Com relação a nossa questão da verbalização dele...

P – Muito difícil.

E – Do, do, da sua comunicação com ele?

P – Olhe, os numerais, eu, o Caio fala para mim, ‘vamos contar’, eu compreendo bem, assim, um, ele fala; dá para compreender direito entendeu? Bem legal. Mas algumas coisas são meio difíceis, porque, piscando os olhos mais, eu tento puxar um pouco a fala dele, mas, tem coisas que eu ainda não compreendo. Ele pronuncia, não sei.

E – Com relação aos numerais, você acha que ele já consegue, ele tem a compreensão, já identifica todos os numerais, até o trinta, como...

P – Não. Eu fiz hoje uma atividade. Ontem eu comecei uma atividade tipo um bingo de números, coloquei de um, de zero a onze e coloquei aleatoriamente, não, não fiz a sequência. E, ele tava na sala da, da, da psicopedagoga e quando ele chegou já tava meio que na metade da atividade, mas ele fez ainda uma parte. Eu percebi que alguns números ele ainda não, não reconhece. Não só ele, mas tem outras crianças que ainda, do zero ao onze! Eu pedia: ‘Pinta de amarelo tal número.’ Aí tinha criança que pintava outro número que não era aquele que eu chamava.

E – Fora ele também tem outros...

P – É tem alguns que, hoje, eu terminei a tarefa hoje, que não deu tempo de terminar ontem e ele esperava que o coleguinha fizesse, eu percebi que ele esperou a menina, que ela fizesse, pra poder ele usar... Tá muito barulho?

As crianças a essa altura já estavam gritando e algumas chamando pela professora. Ela pede que eles façam menos barulho. Paramos a filmagem e retomamos assim que se acalmaram um pouco.

P – (sorrindo) Vamo lá.

E – Com relação à comunicação, essa questão de compreensão, os números você consegue, consegue identificar o que ele fala.

P – Consigo. Consigo. Ele conta oralmente, ele conta sequenciado, mas, pra apontar o numeral, entendeu? Tem essa diferença.

E – Da identificação?

P – Da identificação. Se for sequenciado, ele conta tranquilo, mas pra escrever ou pra identificar na escrita, sequenciado, ainda tem muitas dificuldades.

E – E aleatório também.

P – É, o Caio, se ele tivesse vindo pra escola regular desde o começo, desde os cinco, seis anos, teria sido um desenvolvimento espetacular. Já vieram fazer comentários comigo que, a menina lá da sala de recursos, que ele dá, que ele dá banho em outros alunos, outras crianças, não é? Ditas, é, normais, não é? Sem ter deficiência. Se ele tivesse vindo pra escola regular, talvez ele tivesse acompanhado; talvez não! Com certeza ele teria acompanhado tranquilamente, o aprendizado seqüenciado, tudo bem... Não teria dificuldade.

E – Com relação essa questão assim, da, da... do que tá previsto de conteúdo e que você tá vendo essa dificuldade que têm algumas crianças, como é que você pensa em administrar isso?

P – Repete, eu não alcancei...

E – Com relação aos conteúdos previstos pra, pra, pra série, não é? O que é esperado pra ser trabalhado com as crianças e diante dessas dificuldades, o que você pensa com relação a isso?

P – Olha só, o Caio, ele vai ter que ter um acompanhamento, vai ter que seguir, ele vai pra o segundo ano e a professora do segundo ano vai ter que seguir esse, essa sequência minha também, porque ele não vai sair alfabetizado como tem que sair do primeiro ano. Em questão de matemática e língua portuguesa, não vai, não vai conseguir alcançar o que outras crianças estão... Mesmo porque, a idade; o Caio, acho que tem treze ou quatorze anos. A idade específica, adequada pra isso é entre cinco, seis, até sete, oito anos, então pra ele tá tudo mais difícil agora. Por isso que tem o atraso, não é? Vai ter que continuar alfabetizando o Caio no segundo ano, que não é o que a gente espera do segundo ano. A gente espera que no segundo ano a criança já saia, não é? Mas com ele não. Tudo isso eu acho que é por conta da idade. Agora tudo pra ele é mais difícil, não é? Reconhecimento de letras, as palavras, a leitura, os números. É como se fosse a, estamos alfabetizando uma pessoa quase adulta, não é? Eu acho que não vou, não vou alcançar os objetivos do primeiro ano. Com outras crianças também, mas especificamente com ele, por causa da idade, tá fora de faixa. Agora, ele, é, a gente percebe, é, que ele tem um cognitivo, que dá banho mesmo, igual a qualquer outra criança. Não tem...

E – Com relação a essas questões das adaptações, é, a proposta desse trabalho é a gente trabalhar em parceria nessas construções. Tem alguma coisa específica que a gente poderia é, é, trabalhar com relação ao que você viu hoje no vídeo, o que você sugeriria pra gente começar por aí?

P – (Pausa...) Pra gente trabalhar em parceria?

E – É. Coisas que agente pudesse, assim, construir e aí junto com você tá avaliando e a gente tá revendo. Que aspectos você acha que... Por que aspectos a gente poderia começar?

P – Pausa

E – A gente hoje focou com relação mais às questões da comunicação. Algumas coisas da motricidade, algumas coisas da percepção. Por onde você acha que seria mais importante a gente começar esse processo de, o trabalho mesmo de intervenção?

P – Olhe, o reconhecimento das letras, dos números, da, da, Caio, agora leitura é uma coisa que pra mim tá sendo muito difícil pra mim saber, Caio tá lendo, Caio num tá lendo? Mas, reconhecimento de palavras, de letras, o nome, o próprio nome dele, talvez no computador, se você pudesse. Não precisa ser escrito, Caio não precisa saber escrever, tem que identificar, ler, não é? Então eu acho que...

E – Escrever que você diz, com o lápis?

P – Com o lápis. Eu acho que Caio não precisa tá escrevendo com o lápis.

E – Você acha que pode substituir isso?

P – Pode substituir. Computador, a gente pode substituir por palavras, ééé, letras móveis, pode substituir por muita coisa, não precisa tá escrevendo, então, eu acho que começar trabalhando pela leitura.

E – É, pelo reconhecimento, é, letras, números e algumas palavras?

P – É. Algumas palavras.

Outra interrupção. Uma criança vem abraçar a professora e olhar de relance para a câmera. Outra vem fazer uma queixa de uma criança. Fazemos outra pausa e retomamos após a intervenção da professora com a turma.

P – Ajudaria muito, essa, essa, a leitura do Caio. Caio precisa...

E – Então, são recursos que você precisa pra identificar o quanto ele realmente tá conseguindo render, trabalhando com as letras, os números e as palavras.

P – É. Eu acho que, é, já vi em várias lojas, eu, já me deu vontade de comprar, quadro imantado e fazer as letras com ímã, mas, a, é uma coisa assim, que eu só vejo quadros grandes, eu procuro um quadro pequeno, uma coisa assim (mostra o tamanho com os braços), que seja adequado na mesa... Eu vou ainda fazer isso! Pra que ele, pras letras não fugirem dele. Eu acho que seria bem, um recurso bem legal.

E – E a gente pode pensar talvez uma adaptação, que talvez não seja o imantado, mas alguma coisa que a gente colocasse pra fixar as letras, pra que não tenha...

P – É.

E – Pra que não desmanche.

P – Isso, isso.

E – Certo.

P – Coisa que fique fixo, não é? Eu tenho algumas, algumas coisas que eu já vi, que eu vi em revistas, em livros, que dá pra adaptar.

E – Então a gente poderia começar por aí? A gente pode já começar com isso na próxima semana?

P – Pode. Tranquilo.

E- Então eu vou preparar, a gente tá trabalhando com ele também no AEE. Ontem ele já fez a avaliação de algumas questões, de algumas coisas que ele consegue identificar pra gente usar, a gente usou o computador ontem...

P – O computador é um recurso...

E – A gente viu como é mais fácil, como é menos desgastante pra ele, não é? A escrita com o teclado do que com o próprio lápis.

P – Ééé.

E – Mais eficiente, menos gasto...

P – Eu acho, na minha opinião, não precisa Caio saber escrever, mas ler ele precisa!

E – Então vamos, vamos começar por aí? Podemos começar por aí?

P – Pode.

E – E aí, nas próximas vezes, a gente vai ver se, outras situações também, filmar ele usando o material, filmar outras situações ele sem o material pra gente tentar dar continuidade

P – Tem o bingo também, que eu disse a Tânia (professora do AEE). O bingo é bem legal pra identificar as letras. Eu faço, tem até uma tarefa bem interessante que eu vou fazer com eles, com as letras, porque ele tem que ler, aprender a ler.

E- Ok. Então a gente começa por aí e vai trabalhando em cima dessa avaliação dessas, dessas possibilidades que a gente tá desenhando e de outras que vão surgindo, as necessidades. Se há necessidade de modificar, ampliar, diminuir, tirar, ok?

P – Ok. É assim: com os conteúdos, eu num, a gente tem que seguir uma, uma, uma linha de conteúdos de ciências, de história, tudo, não é? Matemática, Português, tudo. Mas no caso dele, que é o primeiro ano na escola, se torna uma coisa assim, meio que desnecessária empurrar conteúdo, não é? Ele precisa aprender a ler primeiro, conhecer as letras, conhecer, tudo o que tem de início. Mas conteúdo... Precisa ouvir, lógico. Estórias, essas leituras que a gente, lógico, precisa ouvir pra gostar também de ler, não é? Ouvir estórias, mas a leitura... Eu acho que, se pudesse não ter ciências, se pudesse não ter nada disso, só leitura, só escrita, só leitura, seria ótimo.

E – Então vamos começar por aí pra depois ir trabalhando novas, novos momentos como esse...

P – Ééé.

E – Outros momentos que a gente vai avaliando e vendo outras possibilidades.

P – O que vem depois é lucro! Lucro, lucro, lucro. (risos)

E – Obrigada!

ANEXO F

Transcrição da autoconfrontação 2 – ‘Com a cabeça nas nuvens’

Realizada no dia 30 de novembro de 2011.

Primeira parte: 14’51”

Segunda parte: 18’

Duração total: 32’51”

Contextualização: Esta foi a segunda e última autoconfrontação realizada no período da consultoria colaborativa, no segundo semestre de 2011. Mais uma vez tivemos dificuldades para efetuá-la, devido à ausência de um espaço formal dedicado à reflexão, formação e atualização dos professores na própria escola. Marcamos algumas vezes e após problemas também com os equipamentos, conseguimos realizá-la em um horário destinado ao vídeo.

Dessa vez, como as crianças estavam na sala do vídeo, fizemos o processo na própria sala de aula; quente, sem privacidade e de frente para a porta...

Iniciamos retomando os objetivos da autoconfrontação e explicando sobre o episódio selecionado. A esta altura já estávamos em pleno processo da consultoria, algumas modificações já haviam sido feitas, mas ainda sentíamos a necessidade de refletir sobre a participação de Caio nas atividades que exigiam comunicação oral; questão melhorada com os recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa propostos na Consultoria, mas que, na nossa opinião, ainda representava um grande entrave na sua avaliação e desenvolvimento da aprendizagem.

A princípio estávamos conversando sobre a necessidade de um auxiliar de sala, e a professora ressalta que não poderia ser qualquer pessoa, mas alguém com habilidades para trabalhar com pessoas com deficiência.

Iniciamos o vídeo com o episódio.

A professora mostra uma tarefa com um gráfico que estava desenhado no quadro no dia da filmagem e sobre o qual havia comentado anteriormente ao citar formas de trabalhar os conteúdos de matemática.

Mantém-se atenta ao vídeo, sorri, faz algumas caretas... Mostra uma criança que parou de vir à Escola e sobre a qual já havíamos conversado anteriormente.

Com certeza a relação superou os aspectos da consultoria. Éramos pessoas que nos deparávamos com a realidade da educação no nosso município, com todas as histórias de superação e também de frustração. Como uma criança de seis anos passa o dia sozinha em casa? Como ninguém responde por ela junto à Escola? O que fazer nessas situações, se o serviço social não consegue resolver? Foi uma perda que vivenciamos a cada dia que se passava e a criança não retornava à escola. Nas últimas vezes que compareceu não parecia estar bem, ficava disperso, indócil, agressivo... Com quantos não acontece o mesmo? Fica, além da nossa preocupação e indignação, o nosso questionamento: O que poderia ter sido feito antes? Será que poderíamos ter modificado isso? Até que ponto? A essa altura, estávamos tão envolvidas com a turma toda que compartilhávamos desses

sentimentos e questionamentos com a professora. Para nós, estar incluso na escola é um direito de TODOS. Como valer os direitos dessa criança que ficou de fora? Ela não tinha nenhuma deficiência ou transtorno dos classificados pelo Ministério da Educação, mas não permaneceu. Onde estão os mecanismos que deveriam garantir a permanência das crianças na Escola? Porque não temos período integral? Porque os programas que são oferecidos não conseguem modificar a realidade e situações como essa se repetem tantas vezes? Onde estão os recursos? Onde está a vontade de fazer dar certo? Ficamos na indignação...

A professora volta a assistir ao vídeo. Por vezes desvia o olhar para a porta, mas mantém a atenção. Sorri algumas vezes ouvindo novamente as respostas das crianças sobre os significados das expressões. Parece mais relaxada do que na primeira autoconfrontação, mesmo assim, percebemos certo incômodo. No decorrer do episódio vai ficando mais serena e compenetrada, por vezes estreita os olhos; parece novamente estar fazendo uma avaliação crítica da sua ação...

O vídeo encerra. Perguntamos se a professora gostaria de rever alguma parte. Diante da sua negativa, explicamos que paramos nesse ponto porque a sequência era uma continuidade da atividade, sem nenhum acréscimo ao que já havia sido visto. Iniciamos assim os questionamentos sobre o episódio.

E – Fala um pouquinho pra mim assim, do objetivo dessa parte da aula... E como você acha que foi esse dia.

P – Com o Caio ou com a turma toda?

E – Como você quiser.

P – Para o Caio, eu não vi muita; o objetivo não chegou até o Caio. Ele não estava falando, não estava demonstrando o que ele entendia das questões. Os meninos davam todos os exemplos, não é? Que estavam entendendo, mas ele não estava, não tem muita coisa para o Caio...

E – Não tem como saber o que tava passando na cabeça dele.

P – É, não tem, não tem de jeito nenhum, não tem! Na hora da leitura, pro Caio, é muito complicado! ...

E – O objetivo com essa atividade pro grupo, qual era?

P – A leitura mesmo em si, porque a gente tem que ter leitura diariamente, e o livro era bem interessante porque, a, eu gosto demais dessa leitura desse livro, eu vi que os meninos gostaram muito. Bem, eu escolhi esse livro foi assim, aleatoriamente, que eu conhecia, mas aí eu peguei, 'Vou ler pra eles. Eu tenho certeza de que eles vão gostar'. Eles gostaram muito desse livro, depois eu continuei; eles gostaram muito desse livro. Não tinha uma coisa assim específica. Era só a leitura mesmo. Pra criar o hábito.

E – O hábito de ler e interpretar, não é? Que aí quando você pergunta a eles...

P – Formando leitores, não é?

E – E aí, pra ele fica difícil entender o que tá passando?

P – Muito difícil! Cada um dava um exemplo ali, não é? (aponta para a tela do computador). Na ponta da língua, teve um que levantou logo, “ah, é quando a palavra tá esquecida, mas já tá quase lembrando!” Distraído, quando tá com a cabeça nas nuvens, mas pra ele...

E – É um comportamento que você percebe que se repete? Do, do, dele, de ficar ausente, assim...

P – É.

E – Especificamente nessas atividades?

P – Na leitura, muito, muito, quase sempre na leitura... Em outras atividades, quando não interessa a ele. Ele gosta muito de, de atividades lúdicas, o João Bolinha*, é, atividades que a gente faz assim, com brincadeiras.

E – Com competição?

P – É, com competição, a Educação física, que tem competição, ele gosta demais! Muito, muito até. Mas, tem algumas atividades que ele fica bem distraído. E eu tento dar bastante atenção; a questão é essa: se eu estiver no grupinho dele, estiver com ele, ele até se interessa mais, mas se eu estiver com outro grupo...

A filmagem foi interrompida nesse ponto, porque a memória da máquina estava cheia com o vídeo do dia anterior. Continuamos com a conversa cerca de quinze minutos sem perceber que não estava gravando, até uma criança entrar na sala e perguntar por que a tela estava preta...

Pedimos desculpas à professora, apagamos o vídeo anterior e retomamos alguns pontos que já haviam sido explorados. Ela se mostrou disponível, mas sentimos que talvez tenhamos perdido falas mais autênticas e muito interessantes...

Retomamos. Ao iniciar, a professora pergunta se vamos conseguir filmar. Confirmamos. A essa altura as crianças de outras turmas já estavam fora das salas e o barulho havia aumentado...

Iniciamos pedindo para recapitular sobre o que ela havia falado sobre os objetivos da atividade não terem sido alcançados pelo Caio, enquanto os demais haviam conseguido...

P – É que os meninos, eles fazem o reconto, identificam as partes, dizem as partes que mais gostaram e tal; e o Caio não. O Caio não faz o reconto. Aí fica, fica uma coisa que, pode-se dizer, que... desnecessária pra ele. Desse jeito que tá ocorrendo. Sem...

E – Sem o objetivo que você

P – É. Sem resultado positivo nenhum, porque a gente não vai saber o que ele tá pensando, o que achou da estória, a opinião dele; mudar o final da estória, às vezes que a gente muda; dar outro título, pra ele não tá...

E – E aí a sua sugestão pra trabalhar isso com ele seria...

P – Fazer um outro livro. Xerocar o livro trabalhado pra ele, colocar na mesinha pra ele enumerar as cenas, colocá-las em ordem, a parte que ele mais gostou... Desse jeito

funciona! Até a gente representar três títulos, 'Qual o que você gostou mais, desses, vamo mudar o título'. Desse jeito funciona. Mas, e quando ele tiver domi, dominando a escrita, ele pode criar títulos e digitar.

E – Depois você colocou a questão da dificuldade de colocar isso em prática, não é?

A professora acena com a cabeça e sorri.

E – Que seria a dificuldade com relação a Escola.

P – Com relação a material, é, à Escola, ao material didático, que a Xerox tá quebrada, às vezes não tem papel, eu não tenho apoio... (o celular vibra e ela desliga). Eu não tenho o apoio que deveria ter, tanto da coordenação, da direção, até da SEMED... (A professora muda a entonação quando fala esse trecho, fica mais enfática e parece realmente indignada pela falta de apoio) Porque eles têm conhecimento que eu tenho esse aluno na sala! Ninguém chega na, ninguém, ninguém! Nem da SEMED, nem, ninguém chega, assim "Você tá precisando de alguma coisa? Vamo trabalhar, vamo pra SEMED, um curso de, de, de, de capacitação, uma coisa pra você aprender mais, as oficinas e tudo o mais". Nunca! É jogado. É aquela história, a Inclusão, joga e pronto.

E – E aí, uma coisa que você, assim, comentou agora a pouco, talvez não tenha saído na gravação, é o seu sentimento com relação a ver essas possibilidades e não conseguir dar conta...

Ela sorri novamente e fala com ênfase:

P – FRUSTRAÇÃO TOTAL! FRUSTRAÇÃO! Você quer trabalhar, a pessoa tem disposição (faz um gesto apontando para si própria). Eu pesquiso, eu leio muito sobre isso, quando vejo uma entrevista na televisão, eu vejo, achei uma revista hoje aqui na, na (aponta para a sala de professores), já guardei ali (aponta para o armário da sua sala) pra dar uma olhada. Mas, é muito frustrante você querer fazer e não ter como. Uma pequena rampinha ali, uma coisinha de nada (mostra a porta de entrada da sua sala, que tem um batente), não existe. É muito difícil! A frustração é muito grande.

E – E aí depois eu perguntei, tem a frustração, tem a sua noção da realidade, não é? Do que você poderia fazer, do seu entendimento que você poderia ter um trabalho mais produtivo, com ele e com os outros, mas você tá aí no dia a dia, continua vindo dar aula, continua trabalhando...

A professora balança a cabeça concordando durante toda a fala e sorri com o último trecho.

E - O que é que te move com relação a isso?

P – O desafio! A questão do desafio. Eu quero aprender com ele, quero passar pra ele também alguma coisa, se eu conse, tomara que eu consiga. Tomara que eu consiga passar alguma coisa pro Caio, mas é a questão do desafio mesmo. Eu quero! E a gente tem que vencer esse medo, essa coisa toda assim. Ah, é diferente, é novo, mas não é coisa de outro mundo não.

E – É uma coisa que você coloca assim, é a necessidade de, de, de dar continuidade a isso, a sua preocupação com essa continuidade...

P – A próxima professora? (sorriso) Eu fico pensando às vezes, ‘Meu Deus, quem será que vai pegar o Caio? Gostaria de continuar com o Caio, mas isso não é possível porque a nossa, a nossa, o método não é esse. É, tem que ser outra pessoa o segundo ano que ele vai fazer. Aí eu fico pensando de passar, de querer passar tudo pra outra professora, pra próxima, tudo o que eu aprendi, tudo, jogos, as coisas que eu inventei, e... ficar sempre. Eu fico assim pensado ‘meu Deus, será que eu vou me livrar do Caio? (risos) Será que eu vou conseguir passar o Caio? (risos) Mas, eu vou conversar muito com a próxima, eu vou passar. Ela tem, as duas que eu já conversei ficam sempre muito assim, a gente percebe que elas têm um certo medo e tal! Mas todo mundo tem que passar por isso.

E – É uma experiência que vale a pena.

P – Experiência que vale muito a pena! Muito mesmo! Eu vou aconselhar a todo mundo, ‘Gente, aceitem. Por favor, não queiram se fechar; é realidade a inclusão, então...’ É bom! É novo pra gente, então tem que viver isso, tem que viver.

E – Com relação a questão da, da, da, tem duas coisas que a gente também conversou. Uma é com relação ao que, o que é prioridade agora para o final do ano, não é? Tem um mês da aula ainda...

P – É... Relação quantidade, número e quantidade; a sequência numérica; a, o próprio alfabeto, pra ele criar o repertório de palavras, juntar os, as letrinhas, formar os sons, palavrinhas simples, conseguir juntar sons pra formar as palavrinhas. Isso tudo no computador, porque não vai...

E – Foi uma coisa que você, durante esse processo, você viu que é possível...

P – É possível sim.

E – Transportar o que seria feito no papel...

P – No papel... Escrever mesmo com o lápis, demora muito, ele pode se, se, se irritar, entendeu? Por que ele tá vendo que os outros estão passando, então irrita, o aluno fica desmotivado. Então no computador, eu percebi que o Caio ele tá, ele tá evoluindo e, é muito mais, pra ele é muito mais fácil, muito melhor! O trabalho vai mais rápido, mais tranquilo.

E – Além dessa questão do uso do recurso do computador, éééé, esse trabalho, no que mais esse trabalho te ajudou? (aqui nos referíamos ao processo de consultoria propriamente dito, de onde foi gerada e concretizada a idéia do uso do computador) Essas coisas que foram entrando, de comunicação, o que é que...

P – Facilitou a comunicação entre a gente, não é? Eu e Caio. (Pausa) A prancha de comunicação, quando ele tá com sede, se quiser ir ao banheiro, a gente pode usar. Ééé, o alfabeto ilustrado, com as fotos da, da, até a minha foto (sorrisos) facilitou também; ele pode identificar a letrinha. As fábulas, pra ele contar a Fábula através das figurinhas. São recursos que tem que ter e trazer mais ainda. A gente tem que procurar todo tipo de recurso... Facilita bastante a comunicação e o aprendizado do Caio.

E – Com relação a tua percepção sobre o aprendizado dele; essas, essas, esses materiais também ajudaram?

P – Ajudaram, ajudaram. Ajudam, estão ajudando. Todos. O dominó de números, de relação número e quantidade, estão ajudando e vão ajudar. E a próxima professora vai ter que ter todo esse material e muito mais. Senão, dificulta muito se não tiver.

E – Porque a dificuldade, pelo que eu entendi, é mais de ter o acesso, do que o que está sendo processado lá na cabeça dele.

P – Na cabeça dele.

E – É pra entender o que é que tá chegando e o que é que não tá chegando...

A professora balança a cabeça e diz:

P – A gente tem que ter esse acesso. E através da prancha através da, da (Chega uma criança de outra turma para e interrompe. A professora pede para ela se retirar. A impressão que temos é que a conversa agora está sendo prazerosa e instigante. É como se, ao falar da sua prática e de suas projeções, a professora estivesse arrumando as ideias que já tinha e outras fossem surgindo...).

P - O acesso à mente do Caio, o que ele tá pensando, o que ele tá imaginando; só através desse material, da prancha de comunicação, do computador quando ele tiver acesso à leitura escrita mesmo, quando ele tiver dominando a leitura escrita. No computador ele vai demonstrar isso, escrevendo e, e, é, aquela cadernetazinha com o alfabeto, isso vai aquilo ali vai... é barulho demais (se refere às crianças que estão brincando e fazendo bastante barulho na porta da sala)...

E – É, perde a concentração!

P – E, facilitou, facilita; facilitou pra mim e vai facilitar pra próxima professora, com certeza.

E – Qual é o seu grande desafio agora nesse final de ano com ele? Ou melhor, com a sua turma, assim, o que você percebe que é o seu grande desafio?

P – Bom...

E – Você como professora, o que é que você vê...

P – Eu percebi que alguns alunos não avançaram o que eu queria que avançassem, então... Talvez tenha sido a questão, que eu me dediquei mais a um e menos a outro. Eu sou uma pessoa que cobro muito de mim. Eu sempre acho que não fiz o que eu tinha que fazer; tudo o que eu tinha que fazer. E é assim mesmo; todo mundo tem que ser assim! Cobrar sempre entendeu? Eu não fiz o que eu tinha que fazer! Eu tinha que fazer muito mais! Isso no lado profissional, na vida pessoal, tudo eu sou assim, muito, muito. Então às vezes eu tou em casa tão triste, tão triste, ‘Meu Deus, eu não consegui fazer com que essas crianças chegassem assim, na leitura propriamente dita e tivessem um repertório de, de, de, de palavras. Só alguns. Por que não todos? Aí as meninas ficam, “Ah, mas tem a questão da família, tem a questão social, tem...” Mas eu não aceito isso! Eu não consigo aceitar. É minha culpa! (sorri) Entendeu? Eu sou assim.

E – É o seu estilo profissional...

P – Eu sou assim, eu tinha que ter feito muito mais!

E – E não deixar que a, a...

P – Me desdobrar.

E – Não deixar que a contextualização leve...

P – isso, me desdobrar muito mais, porque eu vejo pessoas que se desdobram, se transformam em três quatro e conseguem! Eu não consegui. Então a culpa é minha. Sim. Por que não? A escola não oferece, eu sei disso, a gente tá vendo a realidade da escola, mas não adianta dizer, 'Ah, a escola é culpada'. Não, a professora tem que se desdobrar.

E – Também, não é? Tem todos os lados.

P – Tem, mas na sala de aula tem que haver desdobramento mesmo do profissional que tá ali. Agora, se eu tivesse uma ajuda, logicamente, teria conseguido muito mais. Um auxiliar de sala, uma pessoa que me, me, me orientasse, que tivesse sempre me dando um apoio. Eu não tenho! Não tenho apoio. Mas, eu deveria ter corrido mais atrás, me desdobrado mais; eu fiquei muito parada também; eu achei.

E – Tomou a responsabilidade pra si?

P – Não sei se foi, não sei se foi inconsciente que eu fiz isso. Inconscientemente, eu não sei se foi... Eu não sou assim de tomar a responsabilidade (risos)... Será que eu sou? (risos) Pode ser. Não sei se foi isso, pode ter sido. Mas agora assim, eu quero; a gente fica, 'Ah, essa criança ainda não leu, tinha que ler até o final, não sei o quê'. Eu sei que não vai dar tempo daquela criança é, aprender tudo nesse tempinho que falta, um mês; não vai dar. Mas eu fico, essa é minha prioridade. (o celular vibra novamente e a professora olha, pergunto se quer que pare um pouquinho, ela responde que não e desliga-o em seguida).

E – Mas a minha pergunta. Alguns ainda não, mas muitos estão no caminho, não é? No processo.

P – Estão. Alguns alfabetizados, alguns, ééé, alfabéticos, ou silábicos alfabéticos, mas tem alguns que estão ainda pré-silábicos! O que aconteceu?! Aí eu digo, é a maturidade, é a imaturidade do aluno? Pode ser, não tá na idade, mas a gente, eu falo essas coisas, mas eu bato na cabeça, sou eu. Eu preciso aprender mais, preciso... (faz um gesto com as mãos de seguir a diante).

E - E o que é que isso gera assim, na tua cabeça, profissionalmente, o que é que você pensa? Tá, teve alguma dificuldade, e aí? Pra vencer essa sensação?

P – Pra vencer essa situação é horrível. Não vence não. A sensação de frustração? Você passa um aluno pro segundo ano e ele não aprendeu; e você tem que passar porque a lei determina que você não pode reter a não ser por falta; a gente não pode botar falta por causa da história da Bolsa Escola. É fogo isso! Eu digo na coordenação, isso não pode existir! A gente fica com aquela culpa, aí, quando, o ano que vem você vê o colega do segundo ano, aí o colega diz, "Esse aqui não foi seu?" 'Foi.' E aí? Você fica com a cara no chão. Eu, por mim, eu não, eu retia todos, deixava...

E – Você ficaria com eles um tempo maior pra que eles tivessem o tempo de acompanhar aquilo que eles precisam?

P – Se fosse por mim, eu ficava com a turma da manhã, eu ficava de manhã e à tarde, mas não posso!

E – Então esse tempo a mais poderia ser no próprio ano que eles estão com você, eles terem um tempo maior...

P – É, seria muito bom. Muito, muito bom! É um sonho isso! Eu ficaria com a minha turma de manhã, a mesma turma à tarde, o reforço escolar; era maravilhoso. Com certeza sairiam escritores! (risos)

E – E com relação assim, tá; essa sensação ficou, a frustração não sai.. Mas, o ano que vem tem mais; e aí?

P – Aí, partir do erro, não é? A questão é essa. Partir de onde eu errei, analisar tudo direitinho e fazer diferente. Totalmente diferente. Aproveitar o que deu certo e mudar o que não deu.

E – Muitas coisas deram certo, não é?

P – É, deu! Algumas coisas dão certo. (risos) Uma mãe já veio me dizer, “Ela aprendeu aqui, com você.” ‘Foi? Graças a Deus!’ Aí a gente já fica mais (faz um gesto com a mão para cima)

E – Já dá uma levantada, não é?

P – “Porque ela está aqui desde os quatro anos, mas ela aprendeu mesmo aqui.” Eu digo, ‘Graças a Deus ouvir isso’.

E – Que é o reconhecimento da tua...

P – É. Mas os outros que não conseguiram, eu fico super, super frustrada. Triste demais e uma sensação que eu tou devendo à família, aos pais.

E – Mesmo sem ser cobrada.

P – Mesmo sem ser. Muitos, não é? Não cobram de jeito nenhum! Eu não sei se porque eles não entendem que eles tinham que sair, entendeu? Não cobram de jeito nenhum. Mas eu queria que cobrassem! Era bom. Agora tem gente que fica reclamando, “Ah, a professora tal não é boa, a professora tal não é boa” Eu não ouvi isso ainda de mim não, mas é chato isso, muito chato.

E – E até quando a gente pára pra pensar nisso, ninguém sabe quais são, não é? Quem é o bom? É aquele que consegue resultados, é o bonzinho, é o simpático?

P – E eles acham que a fase não acabou, mesmo saindo terceiro, quarto ano, sem, pra eles, os pais acham que quando chegar no oitavo ano, no nono ano eles vão aprender alguma coisa. Se não aprenderem na base... (balança a cabeça negativamente).

E – E depois fica mais difícil mais pra frente, não é? Que vai sempre arranhando...

P – Mas a gente fica, eu fico analisando às vezes, porque um aprendeu, o outro não. Se foi, mais ou menos, é um pouco complicado.

E – É uma coisa muito complexa...

P – Complexa. Muito.

E – Dentro da nossa realidade...

P – Muito complexa, mas eu vejo pais presentes e pais ausentes e os ausentes, o aluno de pais ausentes aprendeu e o de pais presentes não. Por quê? Sem reforço, menino sem reforço nenhum, tem uns que vão para o reforço escolar e tudo; tem uns que sem reforço nenhum aprendeu. (pausa)

E – Fica a pergunta...

P – É complicado!

E – Com relação a essa questão que a gente levantou da linguagem, da aprendizagem do Caio, tem alguma outra coisa que você queira colocar? Que você acha importante registrar?

P – (pausa) Da linguagem? Eu acho que o Caio, eu acho que a gente tem que alfabetizar a família do Caio (risos), pra que tivesse ajuda em casa também. Acho que seria muito bom.

E – Pra que ele tivesse mais estímulo...

P – Mais estímulo. Que levasse esses jogos para casa, que levasse esses recursos que a gente deu para casa e usasse realmente. No final de semana, em uma horinha de estudo. Porque vai ficando mais complexo. O primeiro ano não tem nota, tal, mas vai começando a ficar mais complexo e deveríamos partir pra... (risos)

E – É, é uma preocupação daqui pra frente, não é? Como ele vai dar conta das demandas daqui pra frente.

P – Pra família. Vai ficando mais difícil. Eu acho que seria importante isso.

E – Algo mais?

P – (Sorrindo) Não.

E – Muito obrigada pela repetição das informações.

P – (Risos) Mudou tudo!