

MARÍLIA ALVES FACCO

Educação Inclusiva e Atividade Docente: um caminho
difícil

Mestrado em Educação:
Psicologia da Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, 2007

MARÍLIA ALVES FACCO

Educação Inclusiva e Atividade Docente: um caminho
difícil

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação: psicologia da Educação sob
a orientação da Prof^a. Doutora Claudia Leme
Ferreira Davis.**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, 2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

FICHA CATALOGRÁFICA

FACCO, Marília Alves, *Educação Inclusiva e Atividade Docente: um caminho difícil*. São Paulo: 87 pp. 2007

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

Área de concentração: Psicologia da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Claudia Leme Ferreira Davis.

...Um dia você aprende que...

Aprende que pode suportar, que realmente é forte e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais.

E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida.

Nossas vidas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar se não fosse o medo de tentar.

William Shakespeare.

Dedico esse trabalho aos meus pais que são a razão da minha existência e ao Emerson que me faz continuar acreditando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte desta caminhada. Foram muitas que contribuíram de diversas formas. Impossível nomeá-las, então, meu muito obrigada a todos.

Aos meus pais, Walter e Dulce, pelo amor, cuidado e dedicação de toda uma vida.

Ao Emerson, amor constante, companheiro de todas as horas.

À professora Claudia Davis, pela orientação carinhosa e acolhedora, por suas inúmeras qualidades intelectuais e principalmente humanas, que me permitiu crescer como pesquisadora.

À professora Leda Gomes, grande incentivadora. Despertou o meu olhar e minha paixão pelos temas: ‘psicologia’ e ‘educação’.

À professora Mitsuko Antunes, pela atenção e por me mostrar que a Educação Inclusiva pode dar certo.

Aos amigos da PUC que se fizeram presentes em diversos momentos, em especial a Maria Brando, grande apoio e presença constante nesses dois anos.

Ao professor Ricardo Lima que acompanhou parte deste trabalho, me apoiando e acreditando de forma muito especial.

À Janaina, amiga para todas as horas, com palavras doces, muita paciência e carinho.

Aos meus familiares que se fizeram presente dando apoio e conforto.

À minha avó Lázara (in memoriam) por todo amor e dedicação durante vinte e cinco anos.

Ao casal, Joel e Elza, entes queridos que sempre estiveram ao meu lado.

À Irene e Helena, pela competência e dedicação.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este estudo analisa a atividade docente na educação inclusiva, focalizando uma de suas modalidades: a aula. A coleta de dados foi realizada em uma escola pública estadual situada na região Norte da cidade de São Paulo, em uma sala de aula de 3ª série do ensino fundamental. Foram feitas duas entrevistas semi-estruturadas, uma com a coordenadora e outra com a professora, as duas versando sobre aspectos pertinentes à educação inclusiva. Recorreu-se também à filmagem das aulas, recortando-se delas três episódios considerados elucidativos da atuação docente no que concerne à inclusão escolar. A análise incidiu sobre as falas das participantes do estudo e sobre os episódios selecionados, orientando-se sempre pelos pressupostos da psicologia sócio-histórica e por aqueles adotados na ‘clínica da atividade’ da ergonomia francesa. Os resultados mostraram que um aspecto central da educação inclusiva não se fazia presente: a heterogeneidade entre os alunos. Adicionalmente, verificou que havia falta de planejamento das atividades de ensino e, conseqüentemente, de objetivos claros a serem alcançados pelos alunos. A discussão evidencia a necessidade de formação continuada de professores para atuar na educação inclusiva, bem como de políticas públicas capazes de orientar efetivamente as atividades docentes envolvidas nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Atividade Docente, Educação Inclusiva, Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the teaching activities involved in inclusive education focusing one of its fields, the class itself. The data was collected in a third grade classroom from a public school located in the north zone from the city of Sao Paulo through semi structured interviews with the teacher and the pedagogical coordinator which stated pertinent facts about inclusive education and also lessons video recordings were used. Such material was analyzed by the statements from the researching participants and about some selected episodes, taking into consideration the social-historical perspective in Psychology as well as those adopted by the French Ergonomic School. The results which were shown revealed that the main aspect for defining inclusive education was missing: The heterogeneous fact among the students in the classroom. In addition to it, teaching activities and reasonable clear objectives to be achieved by the pupils were not planned. The discussion evidenced that the main need in inclusive education is to provide adequate continuous on the job training for teachers and also to elaborate public politics to guide daily routines of inclusive educational projects.

Key words: Teaching activity, Inclusive Education, Socio-historical Psychology.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 Referencial teórico: Psicologia Sócio-Histórica.....	3
Capítulo 2 Formação de Professores.....	10
2.1 Clínica da Atividade e Ergonomia: trabalho prescrito e trabalho real.....	15
Capítulo 3 Educação Inclusiva.....	23
3.1 Breve histórico sobre Educação Especial.....	23
3.2 Educação Inclusiva: Integração X Inclusão.....	24
Capítulo 4 Método.....	36
4.1 Procedimentos.....	36
4.1.1. A escolha do local da pesquisa e seleção dos participantes.....	36
4.1.2. Etapas e tempo da coleta de dados.....	37
4.1.3. Entrevistas.....	38
4.1.4. Procedimentos de análise.....	38
4.1.5. Procedimentos éticos.....	38
Capítulo 5 Análise e Interpretação dos dados.....	39
5.1. A busca por uma escola.....	39
5.1.1. O Bairro.....	40
5.1.2. Seleção da professora.....	40
5.1.3. Ângela – a professora.....	41
5.2. A educação inclusiva nesta escola.....	42
5.2.1. Os alunos de inclusão.....	43
5.2.2. Os registros dos alunos de inclusão.....	45
5.3. As rotinas escolares.....	45
5.3.1. Intervalo dos alunos.....	47
5.3.2. O espaço físico da sala de aula.....	47
5.3.3. Rotina das aulas.....	48
5.3.4. O contato com os alunos.....	49

5.3.5.	Reunião de pais e mestres.....	53
5.5.	Análise das cenas.....	55
5.5.1.	Cena 1.....	55
5.5.2	Cena 2.....	58
5.5.3	Cena 3.....	61
Capítulo 6	Considerações Finais.....	64
	Referências Bibliográficas.....	68
	Anexos.....	75
1	Roteiro de Entrevista com a professora.....	75
2	Roteiro de Entrevista com a coordenadora.....	87

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de um momento em que buscava elucidar algumas questões sobre a Educação Inclusiva. O curso de graduação em Psicologia propiciou-me o acesso a algumas teorias pertinentes às questões que me interessavam; porém, não foi possível aprofundá-las nesse período, o que se afigurou uma situação bastante inquietadora para mim. Ainda durante a graduação fiz alguns estágios nessa área e, com a entrada no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação desta universidade, encontrei a possibilidade de aprofundar meus estudos em torno do assunto que sempre me interessou.

Deparei-me, então, com um desafio lançado por minha orientadora: o de integrar minha pesquisa em um projeto maior, voltado para a formação de professores. O pressuposto era o de promover o desenvolvimento da atividade docente, via análise da atividade. Empreguei o referencial teórico proposto por Vygotski, para quem a chave de toda Psicologia está no entendimento de que sujeito e objeto mantêm, entre si, relações recíprocas e mutuamente constitutivas. Essa natureza social do sujeito fica explicitada na proposta sócio-histórica: “A Psicologia Social considera o singular, ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo, como um modelo de sociedade”. (VYGOTSKI, 1999 p. 368). Amparada nesse referencial teórico, meu objetivo foi o de verificar como se configura a atividade do professor junto a crianças que estavam passando pelo processo de inclusão.

Cabe mencionar que a idéia inicial era fazer uma análise mais extensa e aprofundada, seguindo as orientações da ‘clínica de atividade’, conforme proposto por Clot (2001). No entanto, em razão da demora em encontrar um professor que aceitasse participar da pesquisa,

inicie o campo tardiamente. Com isso, fui obrigada a fazer um recorte na proposta metodológica, reduzindo sensivelmente o escopo anteriormente pretendido. Não obstante, creio que encontrei resultados interessantes, que merecem ser compartilhados.

Eles podem ser utilizados, certamente, para desenvolver e aprimorar a formação profissional de professores daqueles envolvidos com a área da Educação Inclusiva. Como contribuição teórica, a modalidade de análise que utilizei é bastante recente, de modo que pode fornecer subsídios para aqueles que a adotarem em seus trabalhos investigativos. Espero, ainda, que as discussões e reflexões que teçi possam subsidiar as atividades de professores que trabalham com Educação Inclusiva.

CAPÍTULO 1

1. Referencial Teórico: Psicologia Sócio-Histórica

O referencial teórico deste trabalho está pautado nas idéias da Psicologia Sócio-Histórica, na qual Vygotski teve grande participação.

Segundo Duarte (2000), Vygotski atentou para a necessidade de superar a crise nesse campo, ressaltando a importância de uma psicologia geral que possibilitasse a construção de uma psicologia de cunho marxista. Uma psicologia científica capaz de quebrar as dicotomias decorrentes do empirismo e das teorias com pressupostos pouco consistentes, e que trabalhasse em profundidade os conceitos filosóficos do materialismo dialético e os conceitos concretos elaborados acerca dos fenômenos psíquicos. Defendia a necessidade de analisar as funções psicológicas para poder ter a compreensão do todo, afirmando que não devemos ficar apenas na psicologia descritiva nem caminhar para algo que vá além das aparências:

“[...] resulta necessário, à análise científica, o saber descobrir sob o aspecto externo do processo seu conteúdo interno, sua natureza e sua origem. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato de a essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincidir diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise. A autêntica análise científica na psicologia se diferencia radicalmente da análise subjetiva, introspectiva, que por sua própria natureza não é capaz de superar os limites da descrição pura. A partir de nosso ponto de vista, somente é possível a análise de caráter objetivo já que não se trata de revelar o que nos parece o fenômeno observado, mas sim o que ele é na realidade.” (VYGOTSKI 1995, p. 104).

Assim, uma das suas preocupações principais não era elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano, mas descobrir como e quais são os processos pertinentes no

desenvolvimento humano, que são, para Vygotski, fruto das experiências do indivíduo. A aprendizagem revela-se como ponto de grande importância nessa teoria levando-se em conta que só é possível o desenvolvimento se houver aprendizagem. Esta conduz o processo num movimento que tende do meio social para o indivíduo. Segundo Castorina (1998), o sujeito consegue interagir com o mundo por meio da mediação feita com outro sujeito; relação mediatizada que é de suma importância para o processo de aprendizagem, na qual o homem constitui o mundo em que vive e vice-versa, apropriando-se do seu meio social e de sua cultura. A cada contato com o mundo, o homem se modifica, modificando os elementos que compõem seu contexto em um processo dialético. A mediação, portanto, é ponto fundamental para a evolução do ser humano na perspectiva sócio histórica.

Ao nascer, o ser humano é dotado de um aparato biológico que lhe traz a possibilidade de humanização. No entanto, este aspecto não garante o desenvolvimento das características que são concernentes à espécie humana. Tais características desenvolvem-se por meio e nas relações estabelecidas com os outros seres humanos e suas produções. O ser humano não é apenas um ser biológico, como aponta Leontiev (2001, p. 285) “Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.”

Nessa abordagem, Vygotski postula, com Marx, que o homem age sobre a natureza e vice versa, numa relação dialética, modificando essa natureza e ao mesmo tempo sendo modificado por ela, possibilitando, com isso, novas formas para sua existência. De acordo com tal perspectiva, o homem constrói sua natureza, criando uma realidade humana para satisfazer suas necessidades.

Esse processo dá-se por meio da atividade, sendo esta uma das categorias de análise fundamentais para a teoria sócio-histórica. Aguiar (1987) pontua que as categorias de análise são construções teóricas que representam uma realidade, com o objetivo de descrever, explicitar e explicar um fenômeno em sua totalidade, carregando seu movimento, suas contradições e sua história. A atividade é fundamental para a construção da consciência e da subjetividade. Esta produz novas necessidades, que para serem satisfeitas requerem novas atividades, num processo dialético constante que constitui o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano. Cabe ressaltar que os homens podem ter a mesma atividade concreta (ex: desenvolver o mesmo tipo de trabalho numa fábrica), mas o que difere um do outro é a forma com que cada um vai significar essa atividade; é, portanto, desse processo de significação que se deriva a subjetividade.

“O homem, ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente” (DUARTE, 2000 pág.31).

Outro postulado da teoria Vygotskiana refere-se às funções psíquicas superiores (FPS), que envolvem intenção, ação e planejamento, diferenciando-nos dos animais. Tais funções apresentam um caráter voluntário, desenvolvendo-se por meio da aprendizagem, da mediação com o outro, de forma não naturalística, e sim pelas experiências e apropriações homem-mundo. Diferentes das FPS, as funções psíquicas elementares (FPE), são involuntárias, não controladas pelo sujeito e determinadas pelas leis biológicas e imediatas. No entanto, as (FPE) são essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

“Todas as funções psicológicas, portanto, se desenvolvem e esse desenvolvimento é qualitativo e não apenas quantitativo, como a “velha” psicologia pregava. As funções não estão prontas desde o nascimento, elas possuem um componente primitivo, biológico, instintivo a princípio, que com a inserção da criança em sociedade vai se modificando e assumindo um caráter diferenciado. Ocorre, então, um salto qualitativo interno, provocado pelo meio externo, que redimensiona totalmente as funções elevando-as a patamares superiores, pois o indivíduo passa de ser controlado por ela (funções) a controlá-las conscientemente.” (TULESKI, 2002 pp.119, 120).

É possível afirmar que o desenvolvimento dos processos “humanos” dá-se por meio das funções psíquicas superiores, sendo este um dos pontos primordiais para a diferenciação entre o ser humano e os outros animais. O desenvolvimento do ser humano realiza-se por meio da atividade que o sujeito opera em relação com o mundo, ou seja, a possibilidade da modificação da realidade objetiva para realidade subjetiva (objetivação – subjetivação). O mundo psicológico constitui-se a partir da relação do homem com o mundo físico e social, ambos históricos. Ao construir seus registros psicológicos, o ser humano o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade. É importante ressaltar que tais processos não ocorrem de forma dissociada ou dicotômica.

O desenvolvimento psíquico da criança ocorre através da relação desta com o mundo, com a história e com a cultura em que está inserida. Seguindo as idéias de Leontiev, não há simplesmente a adaptação da criança ao mundo, mas há o processo de apropriação deste por ela; um processo ativo, portanto. Cada ser humano mobiliza as apropriações de forma diferente e isso traz à tona a diferenciação entre um sujeito e outro, que pode ser entendida como subjetividade. Tomando como exemplo uma professora, vemos que ela faz a mediação (apreensão da realidade objetiva) entre o conceito a ser ensinado e a criança. Esta criança, por sua vez, tem contato com outras crianças e tal contato forma uma grande rede, gerando inúmeras possibilidades de relação. Mesmo que esta professora explique para todos a mesma matéria igualmente, cada um de seus alunos vai se apropriando desta informação de uma maneira diferenciada. Cabe ressaltar que o conceito, a explicação da matéria é dada para

todos, mas cada um se apropria do seu jeito e utiliza tal informação da maneira que mais lhe é interessante. Leontiev afirma:

“Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (1978, p. 266)”.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o ser humano é um ser social e este é o principal motor para o desenvolvimento da consciência que é mutável. Tal possibilidade de modificação dá-se por meio do desenvolvimento histórico e social do sujeito, da mediação desse com o mundo por meio da atividade que é significada. Contudo, a mediação pode ser entendida como o processo pelo qual é possível se apropriar da realidade objetiva.

O conhecimento humano historicamente acumulado pode ser denominado cultura, a qual auxilia o homem a se humanizar por meio da atividade. O indivíduo não está sujeito às leis somente biológicas, mas também às leis sócio-históricas, como escreve Leontiev (2001, p. 279): “[...] o homem é um ser de natureza social, e tudo que há de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”

Outro ponto relevante é a relação entre Pensamento e da Linguagem, pois, por meio desse aparato, o ser humano realiza as “trocas” simbólicas com o mundo. Esta questão tem um papel importantíssimo, uma vez que ambos são os facilitadores do desenvolvimento da consciência do indivíduo e das funções psíquicas superiores. A linguagem desempenha um papel importante para a comunicação, o planejamento e a auto-regulação de conduta. É facilitadora do aprimoramento das funções psíquicas superiores. O pensamento faz com que o sujeito realize a ação.

Segundo Vygotski, (1991) Pensamento e Linguagem não são processos autônomos, não se pode pensar que esses dois processos sejam vistos de maneira independente e não correlacionados, uma vez que a atividade dá origem à linguagem, que possibilita o desenvolvimento da consciência e, com isso, a diferenciação entre ser humano e animal. O significado é unidade indispensável no postulado da teoria vygotskiana, porquanto este tem sempre um núcleo e, segundo Vygotski, “uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio” (1991, p. 289). Cada palavra tem um significado igual para todas as pessoas; são as palavras compartilhadas socialmente, estáveis e não podem ser vistas dissociadas do sentido. Tomemos como exemplo, a palavra “cadeira”, que tem um significado conhecido por todos. Quando se diz “cadeira” cada um sabe o que isso significa, mas o que difere um homem do outro são as relações estabelecidas com os múltiplos significados da palavra “cadeira”. Desse processo de inúmeras significações surgirá o sentido.

Assim, é pertinente dizer que o significado da palavra é um ato do pensamento que representa a realidade e é clarificado pela linguagem. Com isso, reconhece-se que a linguagem não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo. Há uma gama de fatores que estão implicados nesta relação. Além do sistema lingüístico, as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade das interações humanas, a questão da subjetividade presente tanto na linguagem como no pensamento e as relações do ser humano com a sociedade, por meio das quais agimos e orientamos nossas ações no mundo da mesma forma que somos pelo mundo afetados.

Em suma, todas essas categorias supracitadas não podem ser vistas, pensadas e analisadas fragmentariamente. Elas são separadas e discutidas com intuito de conhecimento e apreensão dos conceitos postulados pelo Materialismo Histórico Dialético, mas caminham sempre juntas. Como relatado ao longo desse trabalho, o ser humano se desenvolve em contato com o mundo, através de sua atividade, pela mediação. Cada atividade desenvolvida

traz à tona possibilidades de novos conhecimentos e de mudanças, abrindo espaço não só a modificação do indivíduo em si, como também a do próprio mundo que o cerca.

CAPÍTULO 2

2. Formação de Professores

As discussões, no meio acadêmico, sobre a formação do professor têm como base a preocupação com a qualidade e com a democratização do ensino na escola básica. Com isso, os programas de formação continuada - aquela que é desenvolvida ao longo da trajetória profissional do professor - tiveram como base a idéia de modificar a atividade (prática), tendo como consequência a melhoria do ensino. Surge, assim, campo para a discussão relacionado à teoria e à prática, pois levantar questões acerca da prática e discuti-las sem nenhum critério não facilita na solução do problema.

Ao se falar em formação de professores, é preciso levar em conta que nos anos de 50, 60 e 70 o modelo vigente foi muito criticado por ser demasiado teórico, tecnicista, não estabelecendo relação com a prática docente. Essa crítica teve seu início nos anos 80, buscando a realização de trabalhos que unissem a teoria e a prática na sala de aula. Não se tratava de simples pragmatismo que visa abandonar a teoria e centrar-se somente na prática, mas sim de auxiliar os professores a repensar um novo espaço escolar, criar um lócus na práxis, no qual as demandas não são apenas mais de ensino e aprendizagem. Com isso o professor adquire um papel mais amplo.

Segundo Ibarrola (1998), a docência é uma profissão cada vez mais complexa, pois os mestres têm que ser capazes de trabalhar com diversos aspectos, entre os quais a formação integral do indivíduo, o desenvolvimento das capacidades básicas, a transmissão e ensino de conhecimento, atitudes, valores, habilidades. Atualmente, o professor precisa auxiliar a formação integral do indivíduo e isto não se reduz apenas à relação professor-aluno; é um

processo grupal e multidisciplinar, dentro da instituição escola; é o desenvolvimento atrelado ao espaço. Outro autor também retoma a discussão do papel do professor:

“Hoje a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação de um conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais, com a comunidade e isso requer uma formação inicial e permanente.” (IBERNÒN, 2005, p. 14).

Outro fator importante dentro desta perspectiva do processo de formação é que o professor tem que ter e desenvolver uma visão crítica da escola e da sociedade, para que o aluno consiga estabelecer relações de aprendizagem entre os conteúdos que lhe são ensinados e o outro papel do professor enquanto formador de valores, cultura. Dessa forma, o professor, desde sua formação inicial, deve ser auxiliado a repensar constantemente a sua prática, seu conhecimento científico e seu saber escolar.

Enquanto, em meados dos anos 80, discutia-se a formação docente, com base nas produções da teoria crítica, nos anos 90 o olhar se voltou para as práticas escolares, com discussões acerca das relações estabelecidas dentro do ambiente escolar (professores-alunos-direção-coordenação-comunidade). Segundo Santos (1995), os estudos da década de 90 são de extrema importância uma vez que podem ser utilizados para a construção de uma sociedade justa e democrática, não deixando de lado os estudos realizados na década de 80, onde se discutia a acessibilidade ao ensino público de toda a população.

É relevante também a questão da conquista da autonomia do professor frente ao processo de formação. Afirmo Nóvoa (1995), autor lusitano, que a formação do professor fica somente a mercê do Estado. Com isso, abre-se campo para a discussão do processo de formação onde há a necessidade e difusão dessa metodologia para outras instituições. Mas

esse não seria o único ponto a ser modificado na visão de Nóvoa. Para que esse processo pudesse acontecer, deveriam ocorrer mudanças significativas na reorganização do sistema de ensino em conjunto com a valorização da profissão e do profissional, o que resultaria em uma formação voltada para a reflexão.

Para Schön (2000), o professor deve agir e refletir sobre suas ações na medida em que estas vão ocorrendo. A prática de ensinar tem que partir da observação do seu contexto, das necessidades advindas do cotidiano e das dificuldades apresentadas pelos alunos. Quando se fala em um professor reflexivo, ou da necessidade de se formar um professor com tal característica, parte-se do pressuposto de que quando este se deparar com uma situação difícil, na qual as técnicas ou manejo aprendidos não dão o suporte necessário, seja capaz de refletir e, dessa maneira, buscar soluções que satisfaçam as necessidades.

Outro ponto de vista sobre o processo de formação do professor que teve grande expansão nos anos 90 foi às idéias de Perrenoud. Este autor tem como pano de fundo a discussão do desenvolvimento das competências. Perrenoud advoga que a competência é algo inerente ao ser humano. É a capacidade que o homem possui para responder e agir em determinadas situações. Esta discussão é o ponto principal das obras desse autor, nas quais é possível visualizar as dez competências essenciais na formação contínua de professores do ensino fundamental, que são: dirigir e organizar situações de aprendizagem, administrar a evolução da aprendizagem, conceber e fazer progredir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, fazer uso de novas tecnologias, enfrentar os dilemas éticos da profissão, administrar sua formação contínua. Todas essas ações descritas devem ser trabalhadas durante todo o processo de formação.

Alguns professores, sob a ótica de Carvalho (1997), apresentam déficits na formação, pois a formação inicial não é densa o suficiente para dar base para esse professor. No entanto, há o grande número de cursos de formação continuada, bem como cursos de complementação, para preencher as lacunas de conhecimentos necessários para o educador. Carvalho (1997) argumenta que há a necessidade de se investir qualitativamente na formação do professor com o objetivo de elevar a qualidade de ensino e dignificando o profissional da educação. Esse processo apresenta a preocupação referente a formação do professor para as séries iniciais bem como a formação “do professor do professor” tendo em vista novos paradigmas em detrimento aos antigos, com o intuito de obter novas idéias sobre a formação inicial e continuada.

Neto (2000) afirma que o professor é o elo entre ensino e aprendizagem, mas não só ele tem a capacidade de desenvolver o processo de ensino, ele é a ponte para o desenvolvimento das potencialidades necessárias e auxiliar no processo de inclusão social e educativo. Os parceiros para esta atuação são os gestores da escola, os demais professores, a comunidade com uma ação voltada para a inclusão. No entanto, para que a inclusão ocorra deve haver um atendimento especializado e um atendimento individual paralelo. Muitas vezes os educadores envolvidos nesse processo esbarram com a falta de conhecimentos, precisam de auxílio de profissionais de outras áreas. Para cada tipo de necessidade existe uma atenção diferente a ser dada que se difere um pouco do professor de classe comum. Com isso, se faz necessário aperfeiçoar a formação (tanto inicial como continuada) do professor que fará esse atendimento e que terá como desafio o processo de inclusão que consiste em trabalhar com crianças com deficiência e as demais crianças presentes no contexto que não passam pelo mesmo processo de inclusão.

É necessário, na formação deste professor, trabalhar a questão da integração dessas crianças com as demais. As políticas públicas devem ser repensadas visando facilitar, a cada

dia, a execução desse processo. A visão multidisciplinar tem que se fazer presente na formação desses docentes com o intuito de facilitar cada vez mais esta forma de trabalho bem como dar subsídios aos professores. De fato não há consenso na área.

As relações entre pesquisa e prática na formação de professores são polêmicas, principalmente no que se refere à natureza dos conhecimentos que devem ser dominados, adquiridos e transmitidos na formação profissional. Duas abordagens tentavam ganhar maior espaço, há até bem pouco tempo, na formação docente. Segundo Durand et al. (2005), epistemologia dos saberes propõe uma clara separação entre formação e pesquisa, bem como a neutralidade e a objetividade dos pesquisadores em relação ao seu objeto de estudo e suas implicações. Busca, ainda, a produção de conhecimentos universais, considerando secundária a exploração de resultados em uma perspectiva que alie formação e ação. Essa concepção é ainda hoje alvo de diversas críticas, entre elas, a que se refere à inaplicabilidade dos resultados alcançados graças à distância dos problemas concretos e à excessiva abstração, simplificação e esquematização dos contextos, ao buscar rigor científico.

A outra corrente epistemológica, segundo os mesmos autores, refere-se à epistemologia da ação. Nela há, aparentemente, um envolvimento permanente entre pesquisa e formação, respondendo simultaneamente aos objetivos de estudo e aos da transformação. Propõe-se, aqui, a participação ativa e coletiva de professores e formadores no que diz respeito aos objetos de estudo, à elaboração de dados e à concepção da ação/intervenção/pesquisa. Os estudos são contextualizados e voltados para a realidade e singularidade das situações, nas quais as intervenções são realizadas. As principais críticas recebidas por essa abordagem mencionam a falta de cientificidade, a impossibilidade de generalização dos resultados, e a validade apenas local, devido a seu elevado grau de contextualização.

Essa divisão entre diferentes epistemologias na construção de conhecimentos científicos e na formação de professores precisa, de acordo com Durand et al. (2005), ser superada por meio de uma nova forma de relacionar pesquisa e formação, capaz de satisfazer tanto as exigências de pertinência profissional quanto as de rigor científico. Assim, pesquisadores franceses (CLOT, 2001; DURAN et al., 2005) vêm, pautados nos pressupostos da antiga ergonomia francesa, desenvolvendo uma formação cuja especificidade consiste na tentativa de articular a epistemologia do saber e a da ação, abordando de forma dinâmica a questão dos elos entre pesquisa e formação. A proposta metodológica, desenvolvida na Clínica da Atividade do CNAM (Conservatoire National des Arts e Métiers), será utilizada nesta pesquisa.

Seguir essa proposta metodológica possibilita a compreensão dos determinantes das situações de trabalho. Para tanto, tem como pressuposto básico, a distinção entre o trabalho prescrito, comumente denominado de tarefa e o trabalho real, que é aquele efetivamente realizado pelo professor, para atingir os objetivos prescritos pela tarefa. Este fazer denomina-se atividade. Sob a ótica de Clot et al. (2001), o pressuposto básico é que a imagem é um material valioso, pois constitui o principal apoio para as observações, ao criar um cenário que permite o desenvolvimento da experiência profissional (do coletivo) do trabalho envolvido na atividade de análise.

2.1. Clínica da Atividade e Ergonomia: trabalho prescrito e trabalho real

Marx considerava o trabalho como elemento primordial para o desenvolvimento humano. Para o autor, o trabalho constitui-se por três esferas: a atividade pessoal do homem; aquilo sobre o qual o homem trabalha; e, os meios que utiliza para tanto. Vygotski, apoiando-se em Marx, defende uma estrutura triádica representada pelo homem, o mundo e a

ferramenta, através da qual ele age no mundo e permite a transformação dele e do mundo. Com isso, as estruturas que subsidiam o trabalho são: o homem, as ferramentas e os objetos.

O contexto histórico em que Marx estava inserido propiciou o desenvolvimento de teorias em torno do trabalho. Foi a ‘era do trabalho industrial’, marcado fortemente pela fabricação de produtos. Na sociedade contemporânea, a teoria marxista sofreu modificações, pois outros tipos de trabalho surgiram. Conforme a sociedade evoluía de pré-industrial para industrial, o trabalho e suas concepções se transformaram, afetando tanto a esfera do trabalho, quanto a do trabalhador. O campo do trabalho e seus problemas têm chamado a atenção de pesquisadores. As grandes áreas que estudam esse tema são as das Ciências Humanas e Sociais. A “Ergonomia” é considerada como uma disciplina: a ciência do trabalho (GUÉRIN et al., 2001).

Ergonomia tem origem no grego e é palavra composta por dois radicais: ergon, o trabalho e nomos, as leis (METZ, 1991). Seu objeto de estudo é a atividade de trabalho, ou seja, a ergonomia está centrada na atividade (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 87). De maneira geral, pode-se dizer que existem duas grandes linhas de pensamento na ergonomia: a inglesa e a francesa. A ergonomia inglesa tem como objetivo adaptar a máquina ao homem; já a ergonomia francesa valoriza a adaptação do trabalho ao homem, estudando-a mediante três dimensões: o que se espera da atividade de trabalho; a atividade propriamente dita; e seus resultados sobre aquele(s) que a executa(m) (LOUSADA, 2006, p. 72).

Inserido na tradição francesa, este estudo tem como base alguns pressupostos da Clínica da Atividade, cuja meta é prolongar e restaurar duas propostas diferenciadas: a ergonomia francesa e a Psicopatologia do Trabalho (CLOT, 2001, apud LOUSADA, 2006). A Clínica da Atividade propõe, assim, aprimorar o trabalho através da observação da atividade do trabalhador por meio de filmagens. O método que emprega para alcançar esse objetivo é

filmar as atividades tidas como centrais e discuti-las junto com os próprios trabalhadores. De fato, Clot (2001, p. 10) considera que ao observar e analisar a atividade de alguém, “a experiência vivida [por alguém] pode se transformar [para quem a viveu e para outros que desempenhem atividades semelhantes] em meio de viver outras experiências”. De fato, Clot (1999) articula, à ergonomia francesa, pressupostos inspirados na teoria sócio-histórica, reconceituando alguns termos que convém serem aqui explicitados: tarefa, atividade, real da atividade e produto.

Tarefa: refere-se ao resultado antecipado da atividade, que, por sua vez, é pré-determinado pelas condições nas quais é produzido. A tarefa norteia a obtenção daquilo que é o “objetivo” da atividade e, também, os meios empregados por quem a executa. A tarefa é, desse modo, algo que é prescrito ao sujeito que, para cumpri-la, precisa adaptá-la às condições em que ela deve ser executada. Como relata Ferreira e Barros (2003), as principais características da tarefa estão no fato dela: a) sempre anteceder a atividade; b) sugerir (explícita ou implicitamente) uma forma de execução do prescrito; c) requerer do sujeito uma dupla atividade: a de elaboração mental e manual. A tarefa envolve, portanto, aspectos institucionais e normativos, formais e informais, como determinantes no trabalho.

Atividade: esse conceito comporta diferentes significados que se complementam. Ferreira e Barros (2003, p. 7) consideram que “[...] a atividade entrelaça alguns aspectos, tais como finalismo, estratégias de mediação, contradição etc”. Consideram, assim, que ela agrega três aspectos interdependentes: a) a relação econômica de compromisso com a produção de bens e serviços; b) a relação socioprofissional com outros sujeitos envolvidos nas situações de trabalho; c) a relação do trabalhador consigo mesmo, para gerir as necessidades de mudança. Já Leontiev, nas palavras de Abrahão (2000, p. 6), descreve o conceito ‘atividade’ como sendo dinâmico:

[...] a atividade não tem um caráter estático; ao contrário, ele ressalta seu caráter dinâmico, considerando-a, portanto, como um processo em constante desenvolvimento. Este desenvolvimento não é linear, tampouco direto, e sim, irregular e descontínuo. Tais características demonstram que a atividade está inscrita em sua própria história, na medida em que resíduos de atividades anteriores permanecem inseridos nas novas, apontando, assim, para a importância da análise histórica do desenvolvimento da atividade para a compreensão da situação atual.

Na visão de Clot (1999), a atividade sinaliza a presença da tarefa (trabalho prescrito) e do real da atividade (as possibilidades de ação não realizadas). Diferentemente dos demais autores, há, aqui, uma visão de atividade que não se restringe apenas às ações que foram de fato realizadas. A elas se agregam, também, as ações que não foram feitas. Desse modo, a atividade é constituída nas e pelas ações que, selecionadas dentre inúmeras outras, possibilitam ao professor transformar seus objetivos em resultados. Tanto isso é verdade que, segundo GUÉRIN et al. (2001, p. 15), atividade é “a realização da tarefa tentando seguir seus objetivos”. Ela é, portanto, uma estratégia da adaptação à situação real de trabalho. Lousada (2006, p. 74) define bem o conceito de atividade que norteia esse trabalho:

aquilo que o sujeito faz [...] (na) na tentativa de realizar a tarefa que lhe havia sido prescrita. O que resulta dessa tentativa é a atividade realizada que, por ser uma adaptação em função das condições reais de trabalho, apresentará diferenças com relação à tarefa prescrita.

Em síntese, a atividade é a transformação do trabalho prescrito (tarefa) em trabalho realizado, como bem ilustra a citação abaixo:

[...] a atividade não é apenas aquilo que se faz, mas também o que não se faz, o que não pode ser feito, o que se busca fazer sem lograr êxito (os fracassos), o que poderia ter sido feito, o que se desejou fazer, o que se pensa ou se sonha fazer em outra ocasião, o que fazemos para não fazer o que deve ser feito, o que fazemos sem querer fazer, o que está para ser refeito, o que foi suspenso, o não realizado. (CLOT, 1999, p. 75)

Produtos: são os resultados obtidos por meio da atividade realizada. Existem dois tipos de produtos: o ‘produto direto’ e o ‘produto indireto’. O produto direto é definido como sendo aquele que é se espera alcançar. O indireto refere-se, diferentemente, aos resultados da atividade sobre aquele(s) que a executa(m).

Atividade realizada (AR): compreende tudo o que é observável, ou seja, todas as ações efetivamente desenvolvidas durante o trabalho.

Real da Atividade (RA): envolve: a) o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; b) o que se deixou de fazer; c) o que se tentou fazer sem conseguir; d) o que se queria ou poderia ter feito, à luz do que se obteve (produtos).

Desse modo, Clot (1999) postula que a atividade é constituída, de um lado, pela tarefa (trabalho prescrito), ou seja, por tudo aquilo que se deve fazer. De outro lado, pelo real da atividade – o que não se faz, o que não se pôde fazer, o que se queria ter feito mas não se fez, o que se tentou fazer sem sucesso, o que se queria ou poderia fazer (real da atividade). A atividade marca, portanto, o distanciamento entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. O autor acata, assim, uma visão ampliada do termo atividade: ela envolve a reconcepção da tarefa, sua execução, seu monitoramento e sua avaliação (produto).

No caso da formação do trabalho docente, Lousada (2006) afirma que o interesse se concentra, sobretudo, na apropriação de conteúdos considerados centrais para o desempenho da atividade docente, negligenciando-se a análise do trabalho concreto (da atividade) realizado pelos professores (e por outros atores da instituição). As questões do ensino têm sido, tradicionalmente, abordadas de forma mais teórica, como bem salienta Tardif (2002, p.115):

[...] essas ciências correm o risco de esquecerem de valores simples, mas essenciais, tais como as questões ligadas ao tempo de trabalho, ao número de alunos, aos recursos disponíveis, entre outros. Ou até mesmo, levando-se em conta o contexto brasileiro, questões como o atraso dos alunos ou o fato de não fazer/trazer o que havia sido pedido na aula anterior. Muitas das pesquisas da área atêm-se a questões didáticas, ignorando que, embora aparentemente marginais, esses pequenos detalhes são capazes de invalidar qualquer proposta didaticamente construída e baseada em sólidas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem.

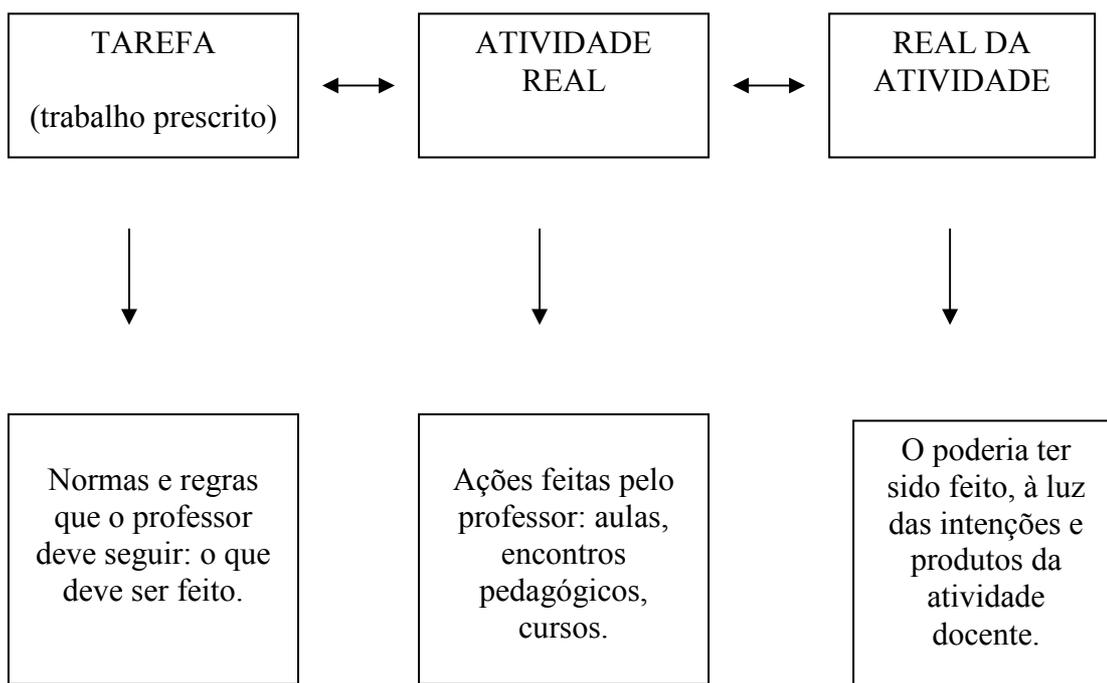
Para a Pedagogia ser mais eficaz na formação docente, ela, segundo o autor, precisa estar mais atenta ao processo concreto do trabalho dos professores, ou seja, “ao invés de falar

o que o professor deveria ou não fazer, fale-se sobre o que o professor faz realmente.” (TARDIF, 2002, p. 116). Postula, assim, ser preciso analisar o trabalho do professor também em função das condições e dos recursos presentes no cotidiano deles.

Lousada (2006) afirma que o trabalho do professor confunde-se muito com o trabalho de ensino, com a atividade voltada apenas para promover a aprendizagem do aluno. No entanto, o ‘ensinar’ é apenas uma parte do trabalho docente, pois em seu contexto encontram-se outras dimensões que o professor também precisa atender, como, por exemplo, participar da organização do ambiente de trabalho, seguir as prescrições que o regem, avaliar os alunos e seu próprio trabalho. A aprendizagem dos alunos não constitui, assim, a única meta do trabalho do professor, embora seja a mais importante delas. Nesse sentido, as atividades do profissional da educação, para atender aos alunos, precisam se ajustar às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, à cultura da instituição; à própria história, experiências de trabalho e de vida do professor; a grupos sociais que lhe transmitem saberes, valores e regras. Para a autora (2006, p. 86): “[...] a atividade do professor é o ponto de encontro de várias histórias, que vão se relacionar com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros, com seus próprios valores.”.

O esquema abaixo procura articular o que se entende por ‘tarefa’ ou ‘trabalho prescrito’, ‘atividade’ e ‘real da atividade’, especificando a articulação feita entre a proposta de Clot (1999) e de Lousada (2006), quando se trata do trabalho docente. O Quadro 1, abaixo, sintetiza os principais conceitos teóricos dos autores.

Quadro 1. Principais conceitos e suas especificações, segundo Clot (1999) e Lousada (2006)



Essa dissertação vai se dedicar a analisar a atividade docente realizada por uma professora de ensino fundamental, que recebe alunos com deficiência em sua sala regular, tendo em vista essa articulação teórica ampla. Vai considerar, no entanto, apenas o nível da atividade e em sua modalidade ‘aula’, na tentativa de melhor entender essa que é a principal atividade do professor. Em função do tempo disponível e dos requisitos do mestrado, optamos por deixar de lado outros níveis de análise, que devem ser seguidos em outras pesquisas que se interessem em oferecer subsídios para a formação docente:

- a) o nível da tarefa ou das prescrições que advém de diferentes níveis do sistema escolar (do sistema de ensino, da escola, dos materiais didáticos etc.), na tentativa de especificar as ações a serem realizadas pelos professores (Clot, 1999);

b) o nível do real da atividade, que envolve a análise do professor com base em seus produtos diretos (as aprendizagens dos alunos) e indiretos (o impacto da atividade do professor sobre ele mesmo, quando se dá conta de que o planejado não foi obtido, de que o que fez produziu bons resultados ou, inversamente, de que tudo que fez foi feito inutilmente, posto que não alcançou suas metas);

c) os produtos diretos e indiretos da atividade (os efeitos da aula sobre os alunos e sobre a própria professora).

CAPÍTULO 3

3. Educação Inclusiva

3.1. Breve histórico sobre Educação Especial.

Até o século XVIII, a “deficiência” estava ligada ao misticismo e ocultismo. A religião, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, imprimia a idéia de condição humana incluindo perfeição física e mental. Caso não fossem “parecidos” com Deus, os “portadores de deficiência”, ou “imperfeitos”, eram colocados à margem da condição humana (MAZZOTTA, 1996, p. 16). Em consequência disso, não havia preocupação em organizar serviços para atendimento à pessoa incapacitada, com deficiência.

Do século XVIII para o século XIX, surge, no sul da França, o famoso caso do menino de Aveyron – com hábitos selvagens e sem saber usar a palavra – motivo de curiosidade da comunidade em geral e de grande interesse entre filósofos e cientistas. O menino, ao chegar ao Instituto dos Surdos-Mudos em Paris, foi submetido aos olhares da sociedade, que designou um grupo de pessoas para examiná-lo e observar o estado em que se encontrava.

As conclusões do médico Philippe Pinel foram de que o selvagem de Aveyron era ‘idiota’, sendo esse o principal motivo pelo qual foi abandonado na floresta. Para Pinel, o menino não seria “educável”: era “irrecuperável”. Mas, um aluno de Pinel, o médico Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), examinou o selvagem de Aveyron e interessou-se pela idéia de educá-lo e integrá-lo na sociedade. Com os mesmos princípios epistemológicos do professor Pinel, Itard diagnosticou o estado do menino como “privação da convivência social” e foi o médico responsável pela possibilidade de educação do menino selvagem. Foi igualmente ele quem deu os primeiros passos para o campo denominado de médico-

pedagógico, mais conhecido como Educação Especial. Trata-se de uma área em que os saberes médicos da época articulam-se à idéia de educar o menino ‘selvagem’ (BACKS-LEITE et al, 2000)”.

No Brasil os primeiros passos em prol da Educação Especial surgem na época do Império. Dom Pedro II criou o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e também o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No Século XX organizações filantrópicas - como APAE e Sociedade Pestalozzi – criaram escolas especiais. Para Bueno (1991) a criação das escolas especiais auxiliou no movimento de segregação e exclusão, pois a visão frente à pessoa com deficiência era assistencialista, caritativa.

Na tentativa de diminuir a exclusão, a educação especial implementou diversos mecanismos na tentativa de categorizar a pessoa com deficiência. O termo inicial utilizado era “excepcional”, depois foi “deficiente”, após esse período “portadores de deficiência”, em seguida, “portadores de necessidades especiais” e atualmente o termo adotado é criança com deficiência.

3.2. Educação Inclusiva: Integração X Inclusão

A escola, mesmo que a passos lentos, tem procurado afastar-se da exclusão, opressão e discriminação. Com isso, ela está sendo provocada a disponibilizar educação com qualidade para todos, tanto para os alunos regulares, como para os com deficiência. Essa “provocação” dá a possibilidade de atualização da prática e dos saberes dos professores que segundo Mantoan (2003, p.18) “É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.”.

Amaral (1995) sintetiza a evolução histórica frente à deficiência: até 1800, o problema daqueles com deficiência não existia para a ciência; em 1870, surgiram as primeiras experiências terapêuticas e educativas; do período de 1870 a 1940, observam-se receios e rejeição em relação às pessoas com deficiência; a partir da II Guerra Mundial começou os movimentos no sentido de firmar posições realistas e otimistas frente às pessoas com deficiência.

Atualmente, apesar das transformações no modo de ver as pessoas com deficiência, ainda há barreiras no modo de como a sociedade se relaciona com essas pessoas. Esses empecilhos se dão por conta de preconceitos, estereótipos e estigmas nas interações sociais. Vale mencionar que a diversidade sempre esteve presente, mas a escola, antigamente, recebia somente uma parte das crianças, pois nem todas tinham “direito” a educação. Com a universalização do Ensino Fundamental, a escola recebeu um número maior de alunos, fato que aumentou, conseqüentemente, a diversidade de sua clientela. Para Ferraro e Machado (2002), trabalhar com a diversidade em sala de aula é uma tarefa árdua, uma vez que a formação do professor não lhe oferece as bases teórico-metodológicas suficientes para sanar ou ultrapassar essa situação.

O movimento de desinstitucionalização das pessoas com deficiência teve seu princípio nos Estados Unidos em 1970, no qual, programas educacionais alternativos, que visavam à manutenção das crianças com algum tipo de deficiência em salas de aulas regulares, foram criados. Os professores recebiam apoio complementar para manejar formas de trabalho. Nos Estados Unidos o programa foi denominado de “*mainstreaming*” sendo que no Brasil este termo foi traduzido por “integração”, que se define como: “[...] processo pelo qual se tenta sobrepor a inadaptação a um regime escolar o mais próximo possível do regime estabelecido para crianças normais.” Associa-se a integração ao processo de normalização (DORÉ et al., apud Mantoan, 1997, p. 174)

Segundo Bartalotti (2004), no “*mainstreaming*” a integração está ligada às competências particulares que dependem das capacidades de cada um para enfrentar as demandas do meio. Para ela (p. 34):

“Essa idéia promove uma prática mais próxima de um processo de desinstitucionalização, mas ainda não discute as mudanças que devem ocorrer na sociedade para receber estas pessoas. Elas eram, em princípio, inseridas nas atividades que lhes era possível participar, dentro das rotinas da escola. Vigorava, dessa maneira, um discurso contraditório, que apregoava a necessidade de minimizar as diferenças ao mesmo tempo em que, na prática, tratava de acentuá-las, na medida em que estas eram decisivas para determinar onde e quando essas pessoas estariam inseridas junto com os demais”.

Goffredo (1997, apud Mantoan) relata que o movimento de integração caminha junto ao conceito de normalização, que tem como pano de fundo a história da Educação Especial na Dinamarca, expressando que ao portador de deficiência devem ser dadas e oferecidas condições semelhantes aos indivíduos sem deficiência. Com esse paradigma há a oposição ao atendimento segregado. Com isso autora afirma:

“[...] a normalização deve ser entendida como objetivo e a integração como processo. O princípio da normalização implica a necessidade de grandes reformas na Educação Especial, uma vez que ela precisa trabalhar com formas de atendimentos mais integradoras. A escola deve abrir-se para atender o portador de deficiência, tendo como princípio o absoluto respeito aos seus interesses e às suas reais necessidades, oferecendo-lhe o mais alto grau possível de autonomia e independência.” (p. 231)

Na visão de Godoy (2002) o termo integração e inclusão têm sua denominação nos projetos governamentais elaborados a partir da segunda metade de século XX, que tinha como *foco* “à não-exclusão, não-segregação e efetiva participação social da pessoa com deficiência”. (p. 66). Nas décadas de 60 e 70, começam a serem criados programas para a integração escolar de crianças com deficiência, uma vez que, antes desse período, a educação para eles era oferecida em escolas especiais. Conforme Doré (apud Mantoan 1997, p. 175-176) os princípios norteadores para esse conceito são:

- a) Cada indivíduo deve ser educado no ambiente mais normal e aberto possível;
- b) cada indivíduo possui necessidades educativas e particulares, que variam em

intensidade e duração; c) há um continuum reconhecido de ambientes educacionais que podem ser apropriados às necessidades individuais dos alunos; d) os alunos especiais devem ser educados com os alunos normais, no maior número possível de casos; e) a escolarização de alunos com necessidades especiais em classes ou escolas especiais só deve se efetuar caso suas necessidades sejam tais que não possam estar inseridos no meio regular, entre os alunos normais, com ajuda de suporte apropriado.

Nas décadas de 1980 e 1990, surgem outros conceitos, os de inclusão e inclusão total. O termo em português tem como pano de fundo a expressão inglesa “*full inclusion*”, que para Stainback e Stainback (1992, p. 176-177) é “a educação de todos os alunos nas classes e escola de bairro.” A inclusão é também discutida pelos autores:

“[...] todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola de seu bairro, a inclusão visa não deixar ninguém excluído do ensino regular, a ênfase nas escolas “inclusivas” deve-se aos meios de se construir um sistema que inclua e que considere as necessidades de cada um[...].”

Ainda para Stainback et al. (1999), o processo inclusivo é a inclusão de todos, independente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica e cultural, onde na sala de aula todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. Para esses autores supracitados, os benefícios são para todos, uma vez que as pessoas com deficiência podem se preparar para a vida em comunidade; os professores podem melhorar suas habilidades profissionais; a sociedade que funciona com igualdade para todas as pessoas. Todos os alunos ditos “normais” e aqueles com deficiência precisam de interações, aluno-aluno, professor – aluno que propiciem o desenvolvimento das habilidades educacionais e sociais.

Para Mantoan (2003) há diferenciação entre os conceitos de inclusão e integração. Para tanto, a integração refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, bem como, aos alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para pessoas com alguma deficiência. O aluno tem acesso às escolas e com possibilidades educacionais, que vão da inserção às salas de aula de ensino regular ao ensino em escolas especiais. No que tange à inclusão, esse conceito questiona as políticas, a organização da educação especial e da regular

e também o conceito de integração. A inclusão é definida no sentido de que todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula de ensino regular, implicando mudança de perspectiva educacional, uma vez que não atinge apenas alunos com deficiência e os que têm dificuldades de aprender, mas também todos os outros presentes nesse contexto.

Para Mello (1997, apud MANTOAN, p. 14) o primeiro passo da integração social é a escola, uma vez que o papel dela não é o de ensinar português, matemática, entre outras, mas também o de transmitir e auxiliar no estabelecimento dos padrões de convivência social.

Ainda para a autora:

“É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições, como a família e/ou a igreja, tenham um papel muito importante, é da escola a maior parcela. Isto torna a questão da integração do aluno com deficiência na escola uma questão decisiva não só como questão a curto prazo, mas também no que se refere à organização das gerações futuras.”

Na visão de Mader (apud MANTOAN, 1997, p. 47), a inclusão é um novo paradigma, pois considera a diferença como algo intrínseco na relação entre os seres humanos. A diversidade está sendo vista como algo natural. Na Europa surgiu o movimento de luta pelos direitos humanos e a criação do conceito de inclusão. Para a autora:

“Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há a inclusão é uma sociedade que exige justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.”

A escola deveria estar aberta a todos sem distinção e incondicionalmente. Mas, em muitos casos, a realidade é outra: a escola tem um discurso de inclusão, mas o que em geral acontece é apenas uma inclusão parcial, que não provoca as transformações necessárias na escola. Os alunos e que atendem os alunos com deficiência em espaços diferenciados, ainda com segregação, como, por exemplo, classes de aceleração, salas de recurso, entre outros. O

discurso de algumas escolas que não fazem à inclusão justifica que seus professores ainda não estão preparados para esse novo desafio, também não acreditam quais seriam os benefícios que os alunos poderiam tirar dessa nova situação, tanto os “normais” quanto os que têm alguma deficiência, em especial os casos mais graves de deficiência, pois não teriam como acompanhar o avanço dos colegas. Mantoan (1997, p.8) afirma que:

“[...] ambos os programas (inclusão e integração) referem-se a formas específicas de inserção do aluno portador de deficiência e do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula da rede regular de ensino, porém a inclusão é incondicional e exige que o sistema de ensino se adapte ao aluno, enquanto a integração exige que o aluno se adapte às condições que o sistema de ensino lhe oferece.”

Na visão de Saint –Laurent (apud MANTOAN, 1997), a grande dificuldade perante a inclusão é a estrutura da escola, pois quanto mais pesada é a estrutura, mais obstáculos aparecem. Com isso, as escolas que possuem poucos recursos e estruturas organizacionais mais leves, podem se modificar, pois as resistências são menores. Os elementos chaves da escola inclusiva são: o ensino colaborativo, o tutorado pelos pares e aprendizagem cooperativa.

Contundentemente, Godoffredo (1999) argumenta que o aluno com necessidades educacionais especiais deve ser respeitado em suas diferenças e reconhecido como uma pessoa que tem um determinado tipo de limitação. Desta forma, a escola precisa ser um espaço inclusivo, que busca alternativas para atender à diversidade de sua clientela, garantindo o acesso e a permanência bem sucedida de crianças e adolescentes em suas atividades. A autora diz que (1999, p.47) “com isso, estaremos democratizando a educação e oferecendo a igualdade de oportunidades em meio à diferença, visando o exercício pleno da cidadania de todo e qualquer indivíduo.”

A inclusão não significa a inserção de alunos com deficiência em classes regular de ensino sem um devido apoio para os professores e alunos. A inclusão escolar, para Souza

(2006), é um novo paradigma de pensamento e ação, com a possibilidade de incluir todos os indivíduos em uma sociedade onde a diversidade fala alto. A inclusão pode ser compreendida como uma ação social e coletiva que envolve todos – professores, alunos e comunidade escolar. Para Blanco (2001, p. 200), integração é um termo restrito em relação à inclusão, uma vez que a educação inclusiva não é uma ação da educação especial, parte da própria natureza da escola regular, uma vez que:

“A inclusão é a idéia de que todos os meninos e meninas de uma comunidade tenham o direito de se educar junto na escola da sua comunidade, uma escola que não peça requisitos para o ingresso, uma escola que não selecione crianças. O conceito da Escola Inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. Logo é um conceito muito mais amplo que o de integração”.

Mazzotta (1982) afirma que o aluno com deficiência envolve três dimensões da integração: a) física – redução da distância espacial entre os alunos com deficiência e os outros alunos; b) funcional – utilização de todos os alunos dos recursos educacionais existentes; c) social – estabelecimento das relações sociais entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais. O autor defende ainda que esse processo seja o de “participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados” (1988 pp. 4-5).

Para Melero (1999), a inclusão é a possibilidade de mudança social não se privando apenas a questão escolar. A escola é essencial, uma vez que esse espaço é voltado para a formação, construção de conhecimento e construção de valores na qual, estratégias variadas permitem a aprendizagem de todos. Segundo Bartalotti (2004), o olhar que deve ser dirigido a uma pessoa com deficiência é que esses são cidadãos como quaisquer outros detentores de direitos e deveres, abandonando a posição de desamparados, necessitando de ajuda, com olhos de caridade.

Por que o outro é diferente? Por que o outro me parece estranho? Para responder esses questionamentos, Amaral apud Bartalotti (2004) mostra três parâmetros determinantes da “anormalidade”, definindo algumas diferenças significativas. O primeiro é o estatístico, a norma, ou seja, à busca daquilo que seria característico na maioria das pessoas frente ao fator pesquisado. Com isso, a norma define que a maioria das pessoas tem QI (coeficiente intelectual) que varia de 70 a 100. Abaixo deste valor encontram-se as pessoas em provável condição de deficiência mental. Contudo esse único critério não dá conta das diferenças significativas e com isso os outros parâmetros se tornam necessários.

O segundo parâmetro seria anatômico/estrutura, que se refere tanto a integridade da forma como de sua funcionalidade. Esse critério abarca as alterações orgânicas decorrentes da deficiência que podem ser de ordem motora, cognitiva, sensorial entre outros. Finalmente, o terceiro é o “tipo ideal”, sendo esse o mais carregado de crenças, valores e ideologia que corresponde à comparação de uma pessoa (ou um grupo delas) com um padrão definido como “ideal” por um grupo dominante. Quando é atribuído um valor (negativo em muitos casos) à sua condição, um sujeito passa a ser compreendido não por aquilo que é mas, sim, por o que seu grupo definiu como característica, no caso um estereótipo, Bartalotti diz (2004, p. 39)

“O estereótipo é a corporificação do preconceito, a sua concretização, algo que fornece, de fora, uma identidade grupal a uma determinada condição; é, portanto, uma identidade atribuída, a partir da qual são geradas as expectativas sociais.”

Masini (2001) afirma que há uma contradição intrigante quando os professores são colocados frente a uma proposta de escola inclusiva, pois apesar de desejarem uma sociedade inclusiva, em muitos casos, não é desejada uma escola inclusiva. Para esses professores, receber um aluno com necessidade educacional especial na escola pública regular exige especificidades que dizem respeito a melhor remuneração, materiais pedagógicos adequados, assessoria e acompanhamento inter e multidisciplinar (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos,

fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais) e capacitação do professor para lidar com diversas deficiências.

Conforme o Decreto federal nº 3.298 (BRASIL, 1999) entende-se que a deficiência – física, mental, visual e auditiva - é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos à sua locomoção, coordenação de movimentos, sua fala, compreensão de informações, orientação espacial ou percepção e contato com as pessoas. Para o Programa de Ação Mundial para Pessoa com Deficiência (INES, 2001, p. 54-59) deficiência é toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Ainda de acordo com esse programa encontram-se as definições para os termos “incapacidade” e “impedimento”. Incapacidade é “toda restrição ou falta (devido a uma deficiência) da capacidade de realizar atividades na forma ou na medida em que se considera normal para o ser humano”. Para Impedimento considera-se uma “situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso – em função da idade, sexo e fatores sociais culturais”.

Mantoan (1997) advoga que conceito de deficiência possibilita a distinção entre deficiência real ou primária e deficiência circunstancial ou secundária. A deficiência real ou primária são lesões orgânicas instalada como causa do problema, sendo um estado definitivo em que o sujeito tem algum déficit. A deficiência circunstancial ou secundária surge dos determinantes sociais, de uma situação criada entre incapacidade física ou mental e os obstáculos que o social coloca entre o sujeito e o meio, dizendo que o sujeito não é, mas está “deficiente”. Para Murta (2004, p.35):

[...] a deficiência é antes de tudo uma construção social que se apóia em valores socioculturais com bases ideológicas de uma dada época, podemos de fato ressignificar a concepção de deficiência, e reinscrever a pessoa com deficiência (ou permitir que ele se reinscreva) em um mundo de possibilidades a serem conquistadas e construídas. Afastamos por assim dizer, o velho veredicto

da incapacidade inata e, porque não dizer, de um destino de dependência predeterminado.”

A nomenclatura dada às pessoas com deficiência é uma questão desafiadora, pois desencadeia diversas interpretações. Carvalho (2000) afirma que o nome utilizado antes da década de oitenta era “pessoas excepcionais”, após a década de oitenta passou a ser “pessoas portadoras de deficiências”, “pessoa com deficiência”, “pessoas com necessidades especiais” ou com “necessidades educacionais especiais”. Esses termos e suas modificações ao longo da história se deram com o intuito de atenuar o sentido negativo da nomenclatura adotada para distinguir os indivíduos em suas singularidades.

O MEC, em 1986, adotou a designação “portadores de necessidades educacionais especiais”, que passou a figurar na Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC/1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), e finalmente, nas Diretrizes Curriculares nacionais para a educação especial (MEC, 2001). Carvalho (2000, p. 147) afirma que necessidades educacionais especiais são aquelas que:

[...] vão desde as mais elementares e transitórias, até aquelas mais complexas e permanentes. Independente da tipologia das necessidades e das diferenças individuais nas quais se alicerçam, cabendo a escola examinar as barreiras de aprendizagem para eliminá-las, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

De acordo com o PCN para a educação especial (SEESP/MEC, 2001), essa expressão pode ser utilizada para referir-se a pessoas cuja capacidade para aprender é alta bem como suas dificuldades para o aprendizado. Portanto é dificuldade de aprendizagem não necessariamente vinculada a uma deficiência. As necessidades especiais são tidas como manifestações decorrentes de dificuldades de aprendizagem (dificuldade de comunicação, comprometimento no desempenho escolar, superdotação, entre outros).

Em 1994 foi divulgada a Declaração de Salamanca que determina as diretrizes de ação sobre as necessidades educativas especiais. O intuito dessa Declaração é o de promover

educação para todos, visando mudanças fundamentais de políticas em favor da educação integradora. A partir dessa declaração os profissionais começam a utilizar a expressão “educação inclusiva”. (GOFFREDO, apud MANTOAN, 1997).

A LDB prevê no artigo 58, parágrafo 1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. No artigo 59, incisos I e II, afirma que os sistemas de ensino assegurarão “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, bem como, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e também professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Na visão de Sasaki (apud Murta, 2004, p. 40) fazer uso da terminologia “necessidades educativas/educacionais especiais” não é correto, pois:

[...] não existem necessidades educativas. O vocabulário “educativo”, segundo os melhores dicionários, quer dizer “que educa/ que serve para educar”. Então, o que seria uma “necessidade que educa, que serve para educar”, quando queremos no referir a uma necessidade especial de um determinado estudante? O adjetivo “educativo” é apropriado, por exemplo, nos termos “filme educativo”, “campanha educativa”, “experiência educativa”, “ações educativas”. Já o vocabulário “educacional” significa “concernente a educação/ no âmbito ou área da educação”. Assim, por exemplo, temos “política educacional”, “direitos educacionais”, “progresso educacional”, “campo educacional”. Conclui-se daí que a expressão correta é “necessidades educacionais especiais”, ou seja, “necessidades especiais no âmbito da educação (ou concernente a educação).

Com isso, foram discutidos, neste capítulo, os diferentes pontos de vista de diversos autores sobre a inclusão, bem como um breve histórico sobre Educação Especial. Para tanto, o termo a ser adotado nesta pesquisa será pessoas com deficiência ou crianças com deficiência, pois tratamos aqui de aspectos ligados à inclusão escolar de crianças.

CAPÍTULO 4

4. Método

Utilizou-se um método de natureza qualitativa, para estudar o problema de pesquisa aqui proposto: de verificar como se configura a atividade do professor junto a crianças que estavam passando pelo processo de inclusão.

4. 1. Procedimentos

4.1.1 A escolha do local da pesquisa e seleção dos participantes

Para dar início a coleta de dados, fui em busca de escolas públicas da região norte da cidade de São Paulo. Procurei indicação, junto a alguns professores, sobre escolas que tivessem classes com alunos de inclusão. Inicialmente, fiz contato com 10 escolas, apresentei o projeto de pesquisa para as coordenadoras e estas ficavam de discutir a viabilidade, com os docentes, em realizar a coleta de dados e de participar do trabalho investigativo. Em todos esses contatos não encontrei nenhuma professora que quisesse participar. Em algumas escolas, fui pessoalmente conversar com os docentes – após contato inicial com a coordenadora – e apresentar a proposta de pesquisa, mas a resposta era sempre a mesma. Ficou claro que o motivo principal para ninguém querer participar do projeto era a necessidade de filmar a atuação docente, fato que, argumentavam, as impediria de se sentir à vontade. Com base nesses resultados, procurei a Diretoria de Ensino da Região Norte – Norte 1 (compreende os bairros Anhanguera, Brasilândia, Freguesia do Ó, Jaraguá, Perus, Pirituba e Parque São Domingos) e conversei com a diretora de educação da região. Após breve contato, ela me indicou uma escola da periferia que, segundo ela, era, no momento, a que mais recebia crianças para inclusão. Seguindo sua sugestão, procurei a escola indicada, apresentei o projeto

mais uma vez para a coordenadora e, para minha surpresa, uma das professoras da 3ª série do ensino fundamental aceitou dele participar.

Com o nome da professora em mãos, fui até a escola conversar com ela sobre os detalhes da pesquisa e agendarmos horários para a coleta de dados. A idéia inicial era selecionar um docente que lecionasse para uma sala de 4ª série e que tivesse alunos de inclusão, pois essa série é um momento marcado por uma dupla transição: a da pré-adolescência e a nova configuração do trabalho docente, que começa na série posterior – 5ª série. No entanto, devida às dificuldades encontradas, decidi aceitar - e de bom grado - a professora que optou por participar do estudo, que lecionava para uma turma da 3ª série. Em nosso primeiro encontro, combinamos os dias e os horários em que ela estaria disponível para conversarmos. A professora salientou que eu podia filmá-la dando suas aulas:

“Pode filmar sim, eu não ligo não. Se for para melhorar alguma coisa, e se eu posso te ajudar em alguma coisa, pode vir. Só que não se assuste, porque minha sala é demais!”

4.1.2. Etapas e tempo da coleta de dados

Após essa seleção, a pesquisadora freqüentou a escola e a sala de aula por um mês. Na primeira semana não houve filmagens, para estabelecimento de um contato mais sólido com a instituição, a professora e os alunos, com o intuito de que eles se acostumassem com a presença da pesquisadora. Na segunda semana, a filmadora foi apresentada a todos e ficava fixa em uma estante da classe. Neste período a pesquisadora não filmou, a câmera ficou instalada, como se estivesse filmando, porém desligada, denotando a preocupação da pesquisadora em relação aos alunos e professora de se acostumarem com o instrumento. Após esse período, supracitado, iniciaram-se as gravações.

4.1.3. Entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas, uma com a professora e outra com a coordenadora da escola. O assunto principal das duas entrevistas era o de avaliar as diretrizes da inclusão e como a instituição lida com esse aspecto. A entrevista com a professora privilegiou outros aspectos como, por exemplo, a visão dela sobre a Educação Inclusiva, rotina em sala de aula, dificuldades de aprendizagem, escolha da profissão, entre outros. Essa diferenciação se fez necessária, pois era imprescindível apreender a visão da professora sobre inclusão, bem como a opinião sobre suas aulas, para que com posse de trechos das filmagens a pesquisadora pudesse avaliar o trabalho prescrito, a atividade – aulas - e o trabalho real.

4.1.4. Procedimentos de análise

Das filmagens em sala de aula, a pesquisadora selecionou três cenas que lhe pareceram evidenciar melhor as situações que tinha observado em sala de aula. Foram elas: uma atividade anunciada e precariamente executada (cena 1); b) uma atividade que mostra a interação da professora com um aluno de inclusão (cena 2); e c) uma atividade em que os alunos aprendem algo contrário ao desejado pela professora. As cenas foram recortadas, para efeitos de análise.

4.1.5. Procedimentos éticos

Antes de iniciar as filmagens, foi pedido o consentimento livre e esclarecido à coordenadora pedagógica da escola, à professora e aos alunos, com o intuito de realizar a pesquisa dentro dos parâmetros legais.

CAPÍTULO 5

5. Análise e interpretação dos dados.

5.1. O Bairro em que a escola estava inserida.

O bairro no qual se situava a escola encontrava-se na região norte da cidade de São Paulo, uma região que contava com serviços de transporte (exceção de metrô), rede bancária, padarias e supermercados. A população, no entanto, era de classe baixa, como bem indicavam as casas ainda sem revestimento, de construções simples. Em volta delas, como um cinturão, estavam às favelas. A maioria das pessoas não trabalhava no bairro e ele também não oferecia grandes possibilidades de lazer: não contava nem ao menos com um cinema! A região era conhecida por altos índices de criminalidade e por haver nela acentuado tráfico de drogas. As crianças atendidas pela escola advinham de famílias típicas da região, dispondo, portanto, de poucos recursos financeiros.

5.1.1. Seleção da professora

Vale mencionar que a idéia inicial, deste projeto, era selecionar alguém que lecionasse para uma sala de 4ª série com alunos de inclusão, pois essa série concentra, em geral, alunos que estão entrando na pré-adolescência e marca o fim de um ciclo de estudos. No entanto, devido às dificuldades encontradas, decidi aceitar - e de bom grado - a professora de 3ª série, que optou por participar do estudo. Em nosso primeiro encontro, combinamos os dias e os horários em que ela estaria disponível para conversarmos.

Fez, no entanto, um pedido: que eu não a filmasse nos momentos em que estava “rodando” os materiais, pois, segundo ela, *“mimeógrafo é uma coisa velha demais, as*

peças não vão acreditar que ainda existe isso e que algumas professoras usam isso como ferramenta de trabalho” (SIC – Professora). Expliquei que esse não era meu interesse ressaltando os pontos que seriam investigados neste estudo. Pensei, nesse momento, que a permissão para filmar revelasse um professor maduro e confiante, seguro de sua habilidade para ensinar. Contente, portanto, dirigi-me à sala de aula e me apresentei aos alunos. Iniciei as observações no dia seguinte.

5.1.2. Ângela – a professora

Ângela tinha, na época da pesquisa, aproximadamente 63 anos e aparência cansada. Há 28 anos era professora dedicada, como me disse, à carreira do magistério, uma alternativa profissional freqüente entre mulheres de classe média, no final da década de 60. Ângela sempre gostou muito de ser professora e durante toda sua carreira trabalhou com as 1ª séries, de forma que se especializou em alfabetização. No ano de 2006, estava pleiteando a aposentadoria, pois se sentia cansada com trabalho em sala de aula, além de achar que deveria dar mais atenção à mãe doente que morava com ela.

A docente era casada, tinha um filho também casado e uma neta que estava cursando a 3ª série do ensino fundamental, em uma escola particular da região Oeste da cidade de São Paulo. Seu marido trabalhava em uma pequena fábrica de reciclagem montada no quintal da casa do casal, o que lhes possibilitaria viver sem o salário recebido pela professora. Mas, mesmo assim, ela disse que gostava do que fazia e, por isso, continuava trabalhando. No ano em que a observei (final de 2006), era a primeira vez que trabalhava com uma 3ª série. Disse-me que o fazia novamente, pois gostou muito e achou a experiência ótima – árdua, mas gratificante. Isso a levou a repensar a possibilidade de não se aposentar até que o processo da aposentadoria fosse concretizado.

5.2. A educação inclusiva nesta escola

Em relação à inclusão, pedi maiores esclarecimentos à coordenadora sobre as diretrizes da educação inclusiva nesta escola e como era o processo de atribuição de alunos com deficiência para uma classe regular. A resposta que obtive foi a de que o aluno é matriculado nesta instituição, fica um ano em uma sala regular e se tal aluno apresentar alguma dificuldade de acompanhamento da turma em que está inserido é realizada uma sondagem e um diagnóstico. A responsável por este processo é a professora da classe especial da própria instituição. Cabe a ela fazer um estudo sobre cada caso em particular, conversando com a professora responsável pelo aluno para, com isso, ter uma noção geral do quadro. O passo seguinte é colocar o aluno na sala especial, para que a professora o possa acompanhar mais de perto. Se o aluno consegue se sair bem na sala especial e se não apresentar nenhuma deficiência – sob o ponto de vista da professora da classe especial - ele volta para a sala de origem e fica aguardando o diagnóstico do serviço de saúde.

Os pais são convocados para uma reunião e a situação de dificuldade ou até uma possível deficiência é relatada a eles. Após isso, a coordenadora pede para que eles procurem um serviço de saúde que conte com Psicólogos e Psiquiatras para que o diagnóstico possa ser feito o mais rápido possível. A indicação de um serviço de saúde gratuito é geralmente feita, pois a população atendida na instituição é de baixa renda: o único recurso viável parece ser mesmo o serviço de saúde pública, mais precisamente a Unidade Básica de Saúde – UBS – da região.

São muitos os entraves neste processo, pois muitas vezes os responsáveis não atendem ao pedido da escola, não aceitam a possibilidade do filho ou filha apresentar alguma dificuldade, sem mencionar o fato de existir uma longa fila de espera para atendimento na UBS da região. Com isso, os alunos ficam nas salas de aula regular, sem que os professores

tenham um diagnóstico do que a criança tem, algo que, segundo Ângela, dificultava muito seu trabalho.

5.2.1. Os alunos de inclusão

Foi com grande surpresa que me dei conta de que eram três os alunos que deveria observar mais de perto, por estarem envolvidos no projeto de inclusão escolar dessa sala de 3ª série. Todos eles vinham da sala especial, que funcionava na mesma escola. Eram dois meninos e uma menina. Os primeiros, com respectivamente 13 e 14 anos e, a menina, com 10 anos. Segundo relato da professora, os meninos tinham deficiência mental leve e a menina depressão. Seguem, abaixo, relatos mais detalhados sobre cada um desses alunos:

Leonardo era um menino de 13 anos, dócil e comunicativo, interessado em Língua Portuguesa. Fazia os exercícios propostos pela professora, copiava as lições do quadro negro e acompanhava o “ditado” muito bem. Em contrapartida, a matemática era um grande problema, aparentemente, porque apresentava frágil raciocínio lógico. Durante as observações, relatou-me que tinha conseguido um emprego de vendedor de mandioca. O trabalho ajudaria nas despesas de casa e também nos gastos pessoais, como, por exemplo, comer em uma lanchonete ou consertar a bicicleta. De fato, para receber trocados, Leonardo sempre fazia algum tipo de trabalho na feira livre da região. Por ser um menino com muita força física, auxiliava também em mudanças da vizinhança, carregando caixas e sacolas. Era o maior da classe estudada e sua força física impunha medo aos outros garotos. Quando havia uma briga entre os meninos da classe era só Leonardo se aproximar que a briga parava. Com isso, a professora, muitas vezes, pedia seu auxílio. A mãe do garoto, na reunião de pais e mestres, informou que o menino não tinha condições de trabalhar, porque não sabia fazer contas para devolver o troco aos clientes. Além disso, ela disse também que ele estava sendo

acompanhado por uma psicóloga para identificar os motivos pelos quais não aprendia com facilidade. Mas, que não saberia me dizer ao certo qual era a deficiência.

Manuel tinha 14 anos e freqüentava a 3ª série da classe regular. O garoto falava pouco e, muitas vezes, parecia estar no ‘mundo da lua’. Não fazia a lição de nenhuma disciplina e não parecia interessado no que se passava em sala de aula. Seu grande sonho era fazer um curso de desenho. Manuel era conhecido por sua enorme habilidade em desenhar e pintar. Todos os outros alunos pediam que ele desenhasse algo em seus cadernos. O assédio era grande e, por muitas vezes, a professora tinha que interferir e pedir aos outros alunos que não fizessem tais pedidos durante o período de aula. Os cadernos de Manuel não tinham quase nada escrito. A professora afirmou que o garoto não tinha evoluído muito, desde que chegou à série estudada. No mês em que a observação foi realizada, esse menino faltou oito vezes e, quando na escola, pouco rendia. A professora relatou tentar motivar o aluno, conversando com ele. Manuel não tinha se alterado.

Isabela tinha 9 anos e era pouco comunicativa. Tão logo chegava à escola e assim que entrava na sala de aula, dormia – abaixava a cabeça e cochilava. A professora iniciava as atividades, mas a garota não se manifestava. Ciente disso, a professora, após o início do período de aulas, esperava por volta de vinte minutos e pedia à menina que fosse lavar o rosto. Tinha esperança de que, como isso, ela acordasse e acompanhasse os trabalhos que seriam desenvolvidos no dia. A aluna fazia o que a professora pedia e passava a acompanhar a programação do dia. A mãe da garota relatou à professora que a filha estava com depressão em razão da separação dos pais. Era possível perceber que, em alguns dias, Isabela estava mais quieta e, em outros, muito agitada. Pude acompanhar algumas brigas físicas entre essa aluna e um outro aluno da sala, motivadas, sempre, pelo fato desse último se referir de maneira desrespeitosa à mãe da menina. Isto a deixava muito nervosa e, por isso, perdia o

controle e as brigas aconteciam. A professora interferia e pedia para os alunos não falarem dos pais e das mães dos colegas.

5.2.2. Os registros dos alunos de inclusão

Dos três alunos de inclusão, nenhum deles contava, em suas pastas, com diagnósticos médicos, psicológicos ou neurológicos. Encontrei apenas notas sobre consultas marcadas no ano de 2000, revelando que os registros escolares eram precários e desatualizados. Ficou claro, então, que nenhum diagnóstico de qualquer tipo de deficiência foi entregue à professora ou à instituição. A coordenadora mencionou que dois desses alunos faziam acompanhamento psicológico; o outro, uma menina, tomava apenas medicação contra depressão, mas não soube me dizer nem o nome e nem o princípio ativo do medicamento. A professora se preocupava com a defasagem idade/série desses alunos: eles estavam na terceira série e não conseguiam se desenvolver como os outros. Uma outra queixa era a falta de formação para trabalhar com alunos com deficiência, que acabava por ser desenvolvido com base na “*intuição*” e com pouco apoio por parte da coordenação:

“Ah, Marília, a gente faz o que acha que dá para fazer; como eu não sei o que eles têm de fato, eu fico tentando daqui e dali, mas é difícil viu... Outra coisa é que a coordenação não nos auxilia muito neste aspecto, não há uma preocupação sobre o nosso trabalho e muito menos se os alunos estão se desenvolvendo bem ou não, sabe...” (SIC – Professora).

5.3. As rotinas escolares

Nas primeiras visitas à escola, tentei familiarizar-me com o espaço escolar. O prédio era um edifício bem construído e adaptado para receber cadeirantes: havia rampas de acesso e banheiros adequados para essa clientela. Para meu espanto, não existia nenhuma criança

cadeirante na instituição. Os alunos podiam desfrutar de duas quadras descobertas, de um pátio coberto com um palco, de 8 banheiros, 26 salas de aula, uma sala de vídeo, uma brinquedoteca, uma sala para a secretaria, uma sala para a coordenação e uma sala para a diretora. Desde o primeiro dia, percebi que os espaços escolares não primavam pela limpeza. No entanto, os banheiros para uso exclusivo de funcionários e professores estavam limpos e conservados, situação muito diferente daqueles de uso dos alunos.

A escola dispunha de 12 professores no período da manhã para o ensino fundamental I. Dentre eles existiam dois professores de educação física (um homem e uma mulher) e um professor de educação artística. Na hora do intervalo dos alunos, cerca de dez professoras e um professor – o de educação física – reuniam-se na sala dos professores, onde havia uma mesa com cadeiras, uma geladeira, um filtro de água e um forno microondas de uso de todos de docentes e funcionários. Apenas cinco professores tomavam o café coletivo, comprado com dinheiro coletado entre eles, todo início de mês. Um deles ficara responsável por preparar, todos os dias, o café do intervalo. A sala de professores era realmente dividida entre os que participavam e os que não participavam desse rateio. Na hora da merenda, uma toalha, cujo tamanho era a metade do da mesa, era estendida e, sobre ela, colocados pães, bolos, patês e bolachas, bem como o chá cedido pela escola. Até onde pude perceber, bastava auxiliar na “vaquinha” para que qualquer professor pudesse participar do lanche. No intervalo, eles discutiam diversos tipos de assunto, mas poucas vezes os ouvi conversando sobre os alunos ou sobre a escola. Algumas vezes, os assuntos eram informais; outras vezes, o espaço era ocupado para a venda de cosméticos, roupas e bijuterias.

Morava também na escola uma família composta de uma senhora, zeladora da instituição, sua filha e sua neta. Na hora do intervalo, era possível ver alguns alunos no portão de sua casa, tentando comprar sorvetes, cachorro-quente, balas e chicletes entre outras guloseimas. Quando indaguei a coordenadora sobre como a coordenação enxergava isto, foi-

me dito que a zeladora vende alimentos para as crianças que não querem comer a comida da escola ou que querem, às vezes, comer algum tipo de doce. Disseram, também, que os pais sabiam da existência dessa forma de comércio na instituição, posto que, são eles que davam o dinheiro para que os filhos comprassem doces.

5.3.1. Intervalo dos alunos

O intervalo dos alunos era dividido da seguinte maneira: de 5ª a 8ª série os alunos tinham 20 minutos - das 9:40 as 10:00 - para lanche e das 10:05 as 10:25 era a vez dos alunos de 1ª a 4ª séries. A escola oferecia comida nestes horários para todos os alunos. Cada dia o cardápio era diferente e os alunos formavam fila para receber os alimentos. Havia uma servente que observava as crianças na hora do intervalo. Ela era bem rígida, de modo que não era difícil encontrar, após o intervalo, alguns alunos esperando na porta da sala de coordenação, por falta de disciplina ou por brigas recorrentes.

5.3.2. O espaço físico da sala de aula

A sala de aula estudada contava com 45 carteiras para os alunos, uma mesa para professora, uma lousa e um armário para guardar o material das professoras. Como a escola funcionava em dois períodos, o armário era dividido entre duas professoras. Neste armário ficavam guardados livros didáticos das docentes, giz, materiais diversos como folhas sulfite, apontadores, lápis, borracha e outros materiais, além de um mimeógrafo, comprado pela professora Ângela. No fundo da sala, em uma estante, ficavam os livros didáticos, que as crianças seguiam. Uma outra estante abrigava vários livros de apoio, que tratavam de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. Não havia nada de História, nem de Ciências. Questionei a professora sobre o motivo dos livros ficarem na escola. Ela me respondeu que essa prática decorria do fato dos alunos, no final do ano, não os devolverem para a escola ou o

de entregá-los muito estragados. A professora achava que, desse modo, os livros seriam mais bem cuidados para serem reutilizados.

5.3.3. Rotina das aulas

A professora pegava os alunos que estavam em fila no pátio. Não havia qualquer critério para formar essa fila – nem por tamanho, nem por sexo. Assim, a professora acompanhava as crianças e adolescentes até a porta da sala de aula, sendo que, muitas vezes, os alunos chegavam antes dela. Dessa forma, ela era obrigada a pedir para que eles abrissem caminho para que conseguisse abrir a porta, que estava trancada com um cadeado. Todos entravam na sala de aula e sentavam nas carteiras. Não havia lugar pré-determinado para os alunos: cada um sentava aonde queria e os lugares variavam a cada dia. A primeira etapa da aula deveria ser fazer uma oração, o que só aconteceu nos primeiros dias de observação.

A aula começava usualmente com Língua Portuguesa ou com Matemática. Algumas vezes, os alunos passavam as respostas dos exercícios feitos em casa na lousa, outras vezes, se não havia lição de casa, a professora retomava a matéria anterior e começava algo novo. Essa rotina era constante, com exceção de terça-feira, pois havia aula de educação artística que começava às 8:45. Então, a professora começava a aula e depois a interrompia para dar espaço ao professor de educação artística. Quando não havia aula de educação artística, a matéria de Língua Portuguesa ou Matemática era dada até o horário do lanche. Após o recreio as crianças voltavam para a sala de aula, agora neste momento sem fila, para dirigir-se à sala, e iniciavam a outra matéria que se estendia até o final do período lecionado (12:00 h.).

Duas vezes por semana, as terças e quintas-feiras, os alunos tinham aula de educação física após o intervalo. Todos voltavam para a sala muito agitados, de modo que a disciplina, já um problema, ficava ainda mais prejudicada. Não existia um momento específico para a chamada – verificação dos alunos presentes e ausentes. Tal processo era feito no período em

que a professora julgava conveniente. Muitas vezes ela começava a chamada, mas o barulho era tanto que, no meio da atividade, ela parava de pedir silêncio, parava de fazer a chamada e procurava com os olhos os alunos na sala. Quando alguém faltava, a professora perguntava para todos os alunos se tinham visto a criança faltante, se assegurando de que ela realmente não compareceu à escola naquele dia.

5.3.4. O contato com os alunos

Quando fui me apresentar aos alunos, todos ficaram em silêncio e prestaram atenção no que eu estava falando. Disse a eles que voltaria no dia seguinte e que ficaria durante um mês acompanhando as aulas. No outro dia, compareci à escola e comecei as observações. Sentei-me no fundo da sala, atrás de um dos garotos de 'inclusão'. A professora fez uma oração com os alunos e iniciou a aula de Língua Portuguesa. Todos os discentes pegaram o caderno dessa disciplina, lápis e borracha e começaram a copiar um texto que era passado na lousa pela professora. Aos poucos, conforme a professora ia passando o conteúdo na lousa, o barulho aumentava. Muitos alunos saíam constantemente do lugar; já outros arremessavam lápis de um lado para outro da classe, mas curiosamente alguns copiavam da lousa e não levantavam do lugar.

Poucos alunos faziam as lições pedidas pela professora. A maioria deles começava a copiar ou até mesmo a fazer o exercício proposto e, logo em seguida, desviava a atenção para conversas paralelas. A professora pedia silêncio, ameaçava chamar os pais ou parentes como tio, irmão, avó, entre outros, mas o silêncio permanecia apenas e tão somente por poucos segundos.

Pouco a pouco, fui me dando conta de que essa era a rotina da sala de aula: um constante barulho entremeado, por poucos minutos, pelas intervenções da professora, ou seja, alunos e professora gritando ao mesmo tempo e competindo para ver quem o fazia mais alto.

Brigas entre os alunos eram constantes: por muitas vezes observei as crianças brigando, se agarrando a socos e ponta pés. Os motivos para a algazarra nunca eram investigados devidamente pela professora. No entanto, a observação permitiu-me saber, muitas vezes, as razões de algumas brigas ou discussões. Em geral, isso acontecia porque um aluno pegava algo do outro e não o devolvia. Ou, se devolvia, jogava o objeto - o lápis, a caneta, o caderno - e este se quebrava. Em duas ocasiões, tive que desviar de estojos que voavam pelo meio da sala. Algumas vezes a professora tinha que separar os alunos utilizando-se da força física, ou seja, era forçada a entrar no meio da briga e segurar um dos alunos, pedindo para que o outro parasse.

O barulho decorria também do uso regular que a professora fazia do mimeógrafo, adquirido, segundo ela, “*para facilitar o trabalho*”, uma vez que a escola não tinha máquina de xérox. Esse aparelho era utilizado para distribuir textos para seus alunos, algo perfeitamente compreensível se alguém pretende utilizar material pedagógico diversificado. O que me surpreendeu, ao longo das observações, foi o fato dela fazer cópias também para outras professoras que, todos os dias, lhe davam folhas de estêncil. Como não dispunha de outro momento para “rodar” este material, Ângela o fazia durante suas aulas. A professora sabia que esta prática dentro do horário de aulas não era correta e com isso pediu-me para que não a filmasse desenvolvendo única e exclusivamente esta tarefa.

Nessas ocasiões, quando tinha que ‘rodar’ materiais, Ângela propunha uma atividade aos alunos e dirigia-se para o fundo da sala para executar o serviço. Quando venci o embaraço e perguntei à professora sobre o que estava fazendo no fundo da classe, ela respondeu de maneira evasiva: “*Ah, Marília, eu estava com algumas alunas, explicando a matéria*”. Depois de algum tempo, como já tinha percebido a situação, voltei a insistir sobre porque tantas folhas mimeografadas, ela me disse, justificando-se: “*é ‘aquele trabalhinho que você sabe né? Mas eu sempre deixo lição para eles, mas eles não se interessam muito não. O*

problema deles é brigar e mexer com os outros! Ah, isso sim, eles sabem fazer como ninguém... E isso atrapalha todos os alunos que querem estudar... ”.

Fui, quase sem querer, articulando conceitos teóricos com as falas e com o que via nas observações de sala de aula. Ao escutar o trecho acima, por exemplo, percebi que a professora, ao invés de se dedicar a ensinar, “fazia uma coisa que sabia que não deveria fazer”. Rompia, assim, com a prescrição mais básica do trabalho do professor, demonstrando que não mais se importava de ‘fingir’, para mim, que ensinava. Além disso, vi que ela atribuía às crianças e à falta de interesse que elas demonstravam em sala de aula, a realização dessa atividade paralela. Ângela não atentava para o fato de que ao assim agir, deixava as crianças entregues a si mesmas, tentando cumprir, em condições muito desfavoráveis, uma tarefa escolar que sequer lhes tinha sido apresentada. De igual modo, sua fala ocultava o fato de que se dedicava a uma outra atividade que não o ensinar equivalia a impedir a atividade de lecionar. A produção do fracasso escolar reaparecia, nessa sala de aula, em sua face mais cruel: não era a atividade da professora que deixava de produzir efeitos sobre os alunos: eram os alunos que, por serem desmotivados, não queriam aprender.

Quando a professora se dispunha a ensinar, ela não seguia os mais básicos conceitos pedagógicos. Não é de hoje que se sabe que se a escola pretende alcançar o sucesso de todos os alunos, ela não pode recorrer a uma única fórmula. Ele só é alcançado quando os métodos variam, em conformidade com os diferentes perfis de alunos. Mas, dificilmente a professora se dirige à classe como um todo, criando a sensação, nas crianças, de que pertencem a um mesmo grupo. De igual modo, não tira proveito dos alunos mais experientes, mesmo porque nunca se dispôs saber quem são eles. Trabalhos em grupos, liderados por alunos que podem liberar a professora para trabalhar mais de perto com aqueles mais necessitados de seu auxílio, nunca ocorreram durante as observações que fiz. Aparentemente, dar aula, para essa professora, é colocar tarefas na lousa para a classe fazer e atender, individualmente, aqueles

que a ela recorre. As interrupções constantes se dão por falta de planejamento da aula e por dificuldade da professora em dividir com o grupo de alunos o questionamento de um outro aluno, tendo como consequência, saberes não são socializados.

Acontecia também da professora, passar lição de casa. No entanto, não havia uma forma específica de verificar se isso ocorria. A professora escolhia alguns alunos – normalmente os que queriam ir à lousa porque estavam com a tarefa pronta – para colocar os exercícios no quadro negro ou para ler, algumas vezes, suas respostas em voz alta. Supostamente, os demais alunos verificavam se tinha dado a resposta correta. Não observei em nenhum momento a professora enviar algum comunicado aos responsáveis sobre a falta de lição ou qualquer outro incidente ocorrido no dia-a-dia escolar. No entanto, ameaças verbais acerca do que relataria aos pais, no dia da reunião de pais e mestres, e à coordenação a qualquer momento eram comuns.

A professora era polivalente, de modo que deveria ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. No entanto, durante o mês que acompanhei a professora e a rotina da classe, pude observar, em apenas um dos períodos – 7:30 as 10:00 – uma aula de Geografia. Fiquei pasmada: o assunto era a sinalização, cores de farol e faixa de pedestres. Durante a entrevista, aproveitei para perguntar sobre sua rotina. Ângela relatou-a, explicando-me como dividia os períodos de aulas entre Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e História.

“Quando eu chego, eu faço a oração, porque eu acho muito importante, aí depois a gente começa... Vai dar matemática e depois a gente muda né... Às vezes tem Educação Física ou Educação Artística né... Até a hora do intervalo eu dou português ou matemática e depois a gente muda né... Ou tem dia que é história e Geografia... Você programa, né? Eu dou Geografia

ou História duas vezes por semana, mas o mais forte é português e matemática, que são os mais importantes.”

Tomei ciência, então de que havia grande discrepância entre o que falava e o que efetivamente fazia durante as aulas que observei. Parecia até que ignorava que eu tinha freqüentado sua aula por um tempo razoável. Para melhor elucidar a que estou me referindo, durante todo o período de observação, só houve uma aula de Geografia. Olhando os cadernos dos alunos, verifiquei, também, que pouco existia dessa matéria. Ficou claro, assim, que, de um lado, a professora seguia o que era dela esperado (ensinar geografia); de outro, que adaptava qualquer conteúdo ao campo da Geografia. Daí ter abordado “segurança no trânsito”.

Também não acompanhei nenhuma aula de História e em nenhum momento a professora demonstrou estar preocupada em lecionar esta disciplina. Não havia registros nos cadernos dos alunos desta matéria e os livros permaneciam conservados, bem diferentes quando comparados aos livros de Matemática e Língua Portuguesa. Com isso, a professora adaptava a tarefa do ensino e em alguns casos, como esse da disciplina História, nem o fazia. Ângela se deixa levar pelo julgamento do que acreditava ser mais importante para o aprendizado dos alunos (Língua Portuguesa e Matemática) e pouco desenvolvia outras disciplinas.

5.3.5. Reunião de pais e mestres

Observei também a reunião de pais. A pedido da professora, fui até a escola no dia da reunião e me apresentei à eles. Poucos pais compareceram. Aproveitei a oportunidade para explicar a pesquisa e pedir o consentimento livre e esclarecido, explicando a importância de tal documento tanto para mim como para eles. Os pais sentaram nas carteiras e uma pasta foi entregue a cada um. As pastas continham as provas, alguns desenhos feitos pelos alunos e

uma ficha de avaliação. Os pais ou responsáveis conversaram bastante com a professora e puderam, certamente, tirar algumas dúvidas.

Mas o assunto principal, para meu espanto, não foi a aprendizagem e o rendimento da classe, mas, sim, a disciplina. A professora relatou o comportamento dos alunos pediu para que alguns dos responsáveis aguardassem, pois ela queria conversar com eles em particular. Antes de liberar todos os participantes da reunião, a professora alertou, também, para a questão da higiene, pedindo para que olhassem as cabeças das crianças no intuito de evitar os piolhos, lembrando a importância de escovar os dentes e a necessidade do banho diário. De fato, alguns dos alunos chegavam à sala de aula cheirando tão mal que era difícil permanecer perto deles e fazendo-os ser alvo de caçoadas e chacotas humilhantes.

Quando acabou a reunião, a mãe de um dos alunos de inclusão (Leonardo) conversou comigo e disse que o menino faz acompanhamento semanal com uma psicóloga há 5 anos, mas que até hoje ela não lhe informou qual é seu problema: *“É que ele tem uma dificuldade, isso todo mundo sabe, mas eu não sei qual é o nome disso, porque não é normal um menino de 13 anos estar na 3ª série”* (SIC – Mãe do menino).

A mãe do outro menino de inclusão não compareceu. Em seu lugar, foi o irmão mais velho que chegou, sentou-se na carteira, olhou a pasta e saiu. Trocou poucas palavras com a professora, de modo que não foi possível estabelecer um diálogo com a família para conhecer seu ponto de vista.

Os responsáveis por Isabela que, segundo a mãe apresentava um quadro depressivo, também não compareceram à reunião. No dia seguinte, a mãe foi à escola para conversar com a professora e se justificar: tinha trabalho e não podia nele faltar. Segundo a professora, a mãe da menina disse que ela estava voltando a apresentar episódios depressivos após as visitas do pai. Segundo a mãe, o pai prometia coisas e não as cumpria, deixando Isabela abalada

emocionalmente. A professora pediu para que a mãe inscrevesse a menina em um projeto social da região, que oferecia cursos de capoeira, teatro, danças, música entre outras opções, para que ela tivesse uma outra atividade fora do período escolar. Apostava, com isso, que os episódios depressivos seriam menos frequentes e/ou intensos. A mãe aceitou a idéia da professora e inscreveu a filha no referido projeto.

5.5. Análise das cenas

5.5.1. Cena 1

Essa cena refere-se a um recorte das filmagens realizadas durante o período de observação. Refere-se à uma atividade - a avaliação do aprendizado da leitura de uma aluna que, segundo a professora, deveria ser enviada para a sala especial - que acabou sendo praticamente sabotada pela falta de planejamento didático e pela dificuldade da professora em seguir suas metas, regulando sua conduta. Ângela justificou a importância de avaliar a menina: como ela não estava alfabetizada, a professora estava preocupada em ter uma base mais sólida para tomar uma decisão sobre o melhor encaminhamento para a aluna. O Quadro 2, abaixo, indica os minutos destinados a cada tarefa realizada pela professora, desde a orientação aos demais alunos para fazerem uma atividade no quadro negro até o momento em que se levanta de sua cadeira para corrigir os resultados obtidos. A cena completa envolve 28 minutos:

Quadro 2. Tarefas envolvidas na cena 1 e seu tempo de duração.

CENA 1	
Objetivo da atividade: verificar, individualmente, o domínio e a aprendizagem da leitura de uma das alunas.	
Tempo total da cena: 28 minutos	
<u>CATEGORIAS DAS AÇÕES</u>	<u>TEMPO DE DURAÇÃO</u>
Pedido de silêncio verbal	4' 50''
Pedido de silêncio utilizando objetos (régua, apagador).	1'
Ameaças verbais (levar alguns alunos para a diretoria)	1' 10''
Conversa com outros alunos da sala	9'
Ausência da sala	4' 30''
Avaliação da leitura da aluna	2'30''
Interrupção de alunos de outras salas	2'
Lição na lousa, para a classe.	3'
Tempo total	28'

O contexto desta cena é a sala de aula e a interação que nela tem lugar logo após o intervalo. A professora entra em sala de aula, pede para que os alunos copiem e façam os exercícios colocados à lousa para que ela possa avaliar a leitura da aluna. Ângela chama a menina à frente e pediu-lhe que pegasse um livro de Língua Portuguesa da estante, vindo sentar ao lado de sua mesa. A menina assim o fez. A professora estava terminando de passar exercícios de matemática na lousa para que, enquanto ela se dedicasse à aluna, os demais ficassem ocupados com essa tarefa (lição de Matemática).

A menina, cumprindo o pedido da professora, sentou-se ao lado de sua mesa, com o livro de leitura em mãos. Ângela, como pode ser visto, é constantemente interrompida pelo barulho dos demais alunos (conversas paralelas e brigas) e por outros alunos que se dirigiam a ela para tirar dúvidas sobre o conteúdo disposto no quadro negro. O barulho na sala era mesmo muito alto e, do tempo total da cena (28 minutos), a professora passa 5 minutos e 50 segundos, intermitentemente, pedindo silêncio e organização na sala. Os alunos não se intimidavam com os pedidos recorrentes da professora e o barulho continuava. Ameaças verbais aos alunos foram feitas durante 1 minuto e 10 segundos. Ou seja, dos 28 minutos da

cena, 7 foram gastos com repreensão aos outros alunos. Exasperada, a professora chegou a fazer uso de instrumento como a régua, para pedir o silêncio que almejava sem sucesso.

Enquanto isso, a menina continuava sentada, sem que nenhuma atenção lhe fosse dada. As interrupções de outros alunos tomaram também um grande tempo da docente (9 minutos): eles se dirigiam à mesa da professora, faziam mil perguntas e, muitas vezes, ela precisou dividir sua atenção entre várias crianças. A menina continuava, assim, esquecida. O tempo de esquecimento aumentou ainda mais porque a professora esteve fora da sala por 4 minutos e 30 segundos, cuidando de uma aluna febril e com dores de cabeça. A menina continuava no mesmo lugar, com o livro em cima da mesa, aguardando a atenção da professora.

Ângela retornou à sala de aula. Entrou na sala e dirigiu-se a sua mesa e, novamente, diversas interrupções ocorreram, até que a atividade ‘avaliação de leitura’ começasse. Nessas circunstâncias, o tempo destinado à atividade foi muito breve: apenas 2 minutos e 30 segundos. Ou seja, dos 28 minutos gravados, apenas 2 minutos e meio se destinaram realmente à atividade proposta. Contribuíram para isso vários fatores: o barulho da sala, as interrupções de Ângela para pedir silêncio, a atenção dada a alunos individualmente, sempre em detrimento da aluna que a aguardava, a ausência da docente da sala de aula, entre outros. Se a atividade de avaliação de leitura era certamente adequada, faltou planejamento do contexto em que ela se daria, nem auto-regulação do próprio comportamento, à exceção da menina que pacientemente esperava para ser avaliada.

Parece-me, ao olhar a forma como Ângela tenta cumprir a atividade proposta, que ela recai quase que inevitavelmente na rotina de seu ensino individualizado, atendendo a cada um conforme seu interesse. Com isso, espaços para ela própria interagir com o grupo-classe ou para que os alunos trabalhassem, em torno de uma proposta comum, em pequenos grupos ou

mesmo sozinhos, deixavam de ser abertos. As duas coisas, em conjunto e em interação, sinalizavam que faltava à professora domínio sobre o ensinar e, conseqüentemente, sobre as crianças. Tudo isso acabou por produzir um ambiente muito barulhento, sem rotina, sem planejamento, sem a utilização de estratégias diferenciadas para sanar os problemas vigentes. Nesse clima de caos, incompatível com o processo de ensino-aprendizagem, os alunos se distraíam da monotonia brigando entre si e fazendo algazarra na sala de aula.

A professora não ensinava: agitava-se para passar o tempo, parecendo pouco se importar em criar na menina a expectativa de que seria ajudada, nem de mostrar aos demais alunos que ela era alguém facilmente manipulável. Dessa forma, a atividade de avaliação, tal como anunciada, não passou de um arremedo do que poderia ter sido. De um modo geral, podemos sintetizar a questão dizendo que faltaram à professora planejamento de suas atividades, regulação de sua própria conduta (necessária como modelo e como limite, para que os alunos pudessem se auto-regular) e, em especial, método de ensino.

5.5.2. Cena 2

A cena 2 é um recorte das filmagens realizadas durante o período de observação. Refere-se a uma tentativa da professora de auxiliar um dos alunos de ‘inclusão’ (Leonardo), na aprendizagem da disciplina Matemática. Abaixo, no Quadro 3, estão dispostas as atividades observadas no decorrer da cena 2 e seu tempo de duração. Ela começa com a orientação da professora sobre o que os demais alunos devem fazer e termina quando ela começa a dar atenção coletiva à classe. São 6 minutos e 33 segundos.

Quadro 3. Atividades desenvolvidas no decorrer da cena 2 e seu tempo de duração.

CENA 2	
Objetivo da atividade: ensinar a adição a um dos alunos de inclusão.	
Tempo total da cena: 6 minutos e 33 segundos.	
CATEGORIAS DAS AÇÕES	TEMPO DE DURAÇÃO
Pedido de silêncio.	33''
Ensino da adição.	4'
Escrita na lousa, da lição de casa a ser feita pela classe.	2'
Tempo total.	6' 33''

Ângela chama o garoto até a lousa, escreve nela uma conta de adição e pede que ele a resolva. A cena se passa com Ângela sempre ao lado do menino, ambos em pé. Ela tenta ensinar como resolver o exercício: “Coloca 7 na cabeça, 4 no dedo e conta” A professora é interrompida diversas vezes pelo barulho dos outros alunos. Nessas ocasiões, pede silêncio à classe, lembrando-a de que para auxiliar Leonardo era preciso a colaboração de todos.

Leonardo, nesse meio tempo, terminou sua tarefa. Ângela pede-lhe para resolver duas outras operações de adição. Ele também as soluciona, sempre com o auxílio da docente. Quando termina, a professora, contente, diz a ele: “*você só não sabe mais porque você fica só na brincadeira; você não gosta de estudar: só quer saber da vida dos outros! Toma cuidado menino!*” (SIC professora).

Isso foi o que foi feito. Mas o que não o foi? Para começar, a professora poderia ter evitado as interferências dos demais alunos, passando-lhes outras tarefas. Certamente conseguiria melhores condições para executar a atividade pretendida, dedicando-se mais ao aluno propriamente dito. As intenções certamente eram meritórias, mas a ausência de planejamento é evidente. Do que pude observar, as atividades dirigidas aos alunos de inclusão eram feitas sem qualquer intencionalidade educativa e sem qualquer embasamento teórico. Ângela, para atuar como professora, recorria única e exclusivamente a sua própria prática. Não obstante, dizia sentir falta de formação continuada para desenvolver as atividades

didáticas junto a seus alunos (fossem eles ou não de inclusão). Entretanto, não agia no sentido de suprir essa falta. Não buscava se atualizar, aferrando-se a atividades que se repetiam no dia a dia escolar, independentemente dos objetivos buscados. Como ela disse:

“Ah não, não sigo nenhum teórico não... É a prática, né Marília? A gente aprende com os mais velhos – como eu, por exemplo, que estou me aposentando. A gente vai adquirindo, sabe... experiência com os alunos, com essas coisas, porque seguir esses autores por aí não dá, não dá certo.”

Essa opção tem preço elevado. Os resultados de seu trabalho, se eles existiam, perderam-se no cotidiano da sala de aula: nunca foram registrados e ninguém deles se apercebia. A falta de um plano de ensino, a dificuldade em apresentar o conteúdo de forma interessante e motivadora, a avaliação confusa, tudo isso dificultava o aprendizado dos alunos. Sem ele, como conviver com essa realidade? Certamente, era preciso culpar alguém. Quem melhor do que os próprios alunos? Afinal, eles eram mal educados, pouco interessados em aprender, quase sempre desprovidos de apoio e de atenção por parte da família! O bode expiatório impedia Ângela de repensar sua prática e buscar outras atividades que poderiam minimizar as dificuldades que encontrava. Assim, os alunos deixavam de ser incentivados para os estudos e, conseqüentemente, de se interessar pelo saber escolar. A fala de Ângela retratou bem a forma como via o processo de inclusão:

“Porque essas crianças precisam da gente demais, mas a gente também tem que misturar com os outros colegas para eles se conhecerem. Tentar não isolar os coitadinhos. Agora, que eles precisam de mais atenção da gente, eles precisam! Você própria viu aí na sala, quer dizer, eu mesma falava “ai meu Deus, eu não dou tanta atenção”, mas eles precisam né? Eles precisavam ter essa atenção. É difícil na sala porque você tem aluno de todo tipo”.

5.5.3. Cena 3

Esta cena retrata um momento da dinâmica pedagógica: a correção coletiva de exercícios passados na lousa. O objetivo da atividade era sanar possíveis dúvidas e corrigir erros, de modo a facilitar a aprendizagem. O quadro 4, abaixo, mostra as atividades dessa cena e seu tempo de duração. A cena começa com a orientação da professora para os alunos fazerem os exercícios da lousa até o momento em que ela consegue retomar a atenção dos alunos, incluindo a visita da outra professora. Esse trecho tem 9 minutos e 46 segundos, como disposto na tabela abaixo:

Quadro 4. Atividades desenvolvidas no decorrer da cena 3 e seu tempo de duração.

CENA 3	
Objetivo da atividade: sanar possíveis dúvidas e corrigir erros, de modo a facilitar a aprendizagem.	
CATEGORIAS DAS AÇÕES	TEMPO DE DURAÇÃO
Conteúdo é colocado na lousa	1' 30''
Pedidos de silêncio	30''
Aula	1' 40''
Fornecimento de atenção para outros alunos individualmente.	50''
Conversa com a professora de outra sala	2'
Mantém silêncio diante de ato violento (sacudidela dada por outra professora em um de seus alunos), endossando-o implicitamente.	20''
Mantém silêncio diante das risadas que os demais alunos dão do aluno que foi beliscado (concordando, implicitamente, com a caçoada)	8''
Mantém silêncio diante de ameaça verbal de outra professora (deixando o aluno ficar exposto diante da classe, de sua professora e de outro membro do corpo docente)	8''
Pedidos de atenção, aos gritos, para a classe.	1'
Separação de brigas entre os alunos	1' 10''
Pedido para que todos fiquem concentrados, fazendo a lição.	30''
Tempo Total	9' 46''

O barulho na sala de aula existia, mas no início dessa tomada, ele era inferior ao de tantos outros dias, de modo que não chegava a atrapalhar o desenvolvimento da atividade. Um número grande de alunos interagiu com a professora, respondendo suas questões. Poucos conversavam entre si. A professora está conseguindo manter a atenção dos alunos e a atividade flui bem, quando uma outra professora, da mesma instituição, bate à porta. A atividade é interrompida. As duas docentes conversam entre si e os alunos se impacientam. O barulho até então suave toma proporções grandiosas e o bagunça se instala: alguns alunos correm pela sala de aula, outros atiram papéis e canetas ao ar e outros, ainda, brigam e lutam.

Nesse tumulto, um dos alunos se levanta com o intuito de se dirigir à outra extremidade da sala e é advertido por Ângela. O garoto, sem escutar a professora, continua caminhando. Nisso, a outra professora que conversava com Ângela, segura o aluno, ameaçando-o verbalmente. Em seguida, belisca o braço do menino, dizendo “*se eu te pego, te dou uma mordida tão forte na sua bunda que eu quero ver você andar*”. Os colegas começam rir do garoto, que se senta e abaixa a cabeça. Ângela pede que a classe faça silêncio e o barulho diminui.

Para o observador, fica a impressão de que Ângela tem pouca ou nenhuma autoridade frente à sala. Mas a professora parece não se importar. Solidária, apóia a interferência da professora visitante, sem perceber que está incentivando a violência, algo a ser evitado e motivo de inúmeras discussões com a classe. De fato, falou-se muito, nessa sala, em prevenção à violência. Mas, quando ela apareceu no ambiente escolar, na frente da professora, vindo de um adulto e dirigida a uma criança, nada foi feito. Os alunos aprendem o que não devem aprender: que a violência não pode ser nem impedida, nem barrada.

CAPÍTULO 6

6. Considerações Finais

Atividades: as cenas selecionadas referem-se todas a uma das atividades docentes, que é ministrar aulas. Partindo das idéias de Clot (1999), verifica-se que a tarefa (normas e regras que o professor deve seguir para alcançar seus objetivos) não norteia a atividade, posto que Ângela emprega frequentemente os mesmos procedimentos para alcançar metas distintas. Pode-se dizer, portanto, que a atividade docente observada não se adapta às suas prescrições (tarefas), porque as necessidades de mudanças dos alunos, enquanto grupo, não são percebidas ou, se o são, a professora as relega a um plano secundário. A dinâmica da atividade, estereotipada e cristalizada, pode parecer, sem uma análise mais aprofundada, como maleável e flexível. No entanto, a atividade não muda: predomina em sala de aula, um ensino individualizado, que ocorre em função das demandas particulares dos alunos. Nessas circunstâncias, planejar atividades coletivas, com objetivos coletivos, é algo desnecessário. Se o foco está no aluno e não na classe como um todo, os avanços e retrocessos do grupo não constituem interesse para a professora. De fato, não existe efetivamente uma classe e, sim, alunos em uma classe. Essa lógica não gera contradições, de modo que o real da atividade (o que poderia ser feito de outro modo, o que se deixou de fazer e o que queria ou poderia ter feito) não é sequer considerado pela professora. Por que isso ocorre? Aparentemente, em razão da forma como Ângela vê seus alunos: crianças indisciplinadas, sem interesse em estudar, que vivem em famílias desestruturadas. Cria-se assim um círculo vicioso: porque os alunos são assim, a professora não repensa sua atividade e, por não o fazer, as crianças reiteram sua visão. Se isso acontece com os alunos regulares, com os de inclusão o quadro agrava-se: por merecerem dó, deixa-se que eles interajam com os demais alunos, mas sem

nenhuma intencionalidade educativa. Nesses termos, Ângela ocupa o lugar da autoridade que a instituição lhe delega, mas não consegue, efetivamente, exercê-la junto aos alunos.

Falando mais especificamente das crianças de inclusão, várias observações se fazem necessárias. Em primeiro lugar, as crianças parecem ser iguais às outras, talvez um pouco menos interessados (algo saudável, no caso) no que se passava à sua volta. Segundo, nenhuma atenção especial lhes era dedicada, exceção feita às tarefas simplificadas que a professora lhes pedia para realizar. Como a avaliação era a mesma para todos os alunos (uma prova), até mesmo isso denunciava a inexistência de intenção educativa diferenciada e/ou adaptada às necessidades dos alunos de inclusão. Fica claro, portanto, que a professora não se pauta pelas prescrições da atividade, a atividade não se adapta às necessidades dos sujeitos na classe e os resultados assim obtidos continuam a ser desconhecidos para o observador, para a professora e para cada um dos alunos.

Em conclusão: na falta de uma política de inclusão, improvisam-se atividades nefastas para professores e alunos. Crianças sem qualquer problema maior são rotuladas com alguma deficiência, sem que suas reais dificuldades sejam identificadas. Sem essa avaliação diagnóstica, a professora não consegue saber qual é sua tarefa, aspecto crucial para delinear as atividades a serem cumpridas. Sem um plano de ação, a atividade perde seu foco central e fragmenta-se em pequenas partes no atendimento individualizado dos alunos. A classe desaparece, sem que nenhum de seus membros assuma um papel central. A atividade docente não tem foco: acontece ao deus dar. Como tal, cabe perguntar: as que observamos fazem parte da docência? Se for, como ela ocorre na Educação inclusiva?

Respondo inicialmente a primeira questão. Tal como entendo, as atividades que relatei são imitações grosseiras daquelas que formam a docência ou, pelo menos a docência de boa qualidade. Para que alguém seja um profissional do ensino, não basta ocupar o lugar de

professora. Docência é um conceito relacional, que só tem sentido se alguém, por meio de sua atividade, intencionalmente ensina. Considero, dessa forma, que só se é professor quando existem alunos que dizem “ela é nossa professora, porque suas atividades nos levam a aprender”. Como os alunos aprendem? Sempre de forma sistemática, porque intencional. Essa forma se constitui em reconhecer as prescrições da atividade, algo que implica considerar as especificidades dos alunos, planejar a aula em função delas, avaliar para verificar se os objetivos foram atingidos.

Se a atividade da professora não cumpre nenhum desses pré-requisitos junto aos alunos regulares, como a tarefa pode ser adaptada à Educação Inclusiva? Dessa maneira, os alunos são denominados de inclusão com base na ‘experiência’ da docente ou da professora da sala especial, não se delineia um plano de estudos individualizado o suficiente para que cada um deles possa avançar sem se distanciar do grupo-classe, procedimentos variados e adequados aos diferentes perfis cognitivos não sequer aventados.

Em breve: se não existem atividades de ensino, não existe a possibilidade de se ofertar um ensino inclusivo, e então, cabe dizer que neste caso, não houve educação inclusiva de forma alguma. Daí a importância da formação continuada em geral e da prática da política de inclusão em particular. Com a regulamentação de que cabe a cada escola receber alunos com deficiências variadas, fica mais urgente preparar os profissionais do ensino para exercer mais essa atividade. Para tanto, investir em definir as diretrizes para a educação inclusiva e em divulgar as formas mais adequadas de lidar com as especificidades das várias modalidades de deficiência parece ser urgente e necessário.

Especial atenção deve ser dada, no entanto, ao fato de que a deficiência é tão somente uma diferença: as crianças que vão à escola são sempre diferentes umas das outras. Um bom professor sabe disso e realiza suas atividades considerando essa diversidade, que inclui, mas não se limita, às crianças com deficiência. Os que ainda não se deram conta desse aspecto, ou

os que o perceberam sem saber como mudar, precisam ser alertados e ensinados realizar as atividades de docência de uma outra maneira. Considero que incluir na formação continuada aspectos teórico-metodológicos que orientem o professor a ensinar com sucesso todo e qualquer aluno é o desafio que o século XXI nos impõe. Para isso, centra-se no que orienta a atividade do professor, levando-o a observar e analisar sua própria atuação profissional permite não só o seu desenvolvimento pessoal e profissional; contribui ainda para impulsiona os demais professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAO, J. I. Productive restructuring and variability in the work: ergonomics approach. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722000000100007&lng=iss_o&nrm=isso>. Acesso em: 21 de Janeiro 2007.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (orgs). **Psicologia Sócio Histórica – uma perspectiva crítica**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

_____. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (orgs). **Psicologia Sócio Histórica – uma perspectiva crítica**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição de sentidos**. 2005 (mimeo)

ANTIPOFF, O.B. **Educação do excepcional para professores**, São Paulo, 1974.

BANKS-LEITE, L. e SOUZA, R. M. **O □la(encontro) entre Itard e Victor**. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo, ed. Cortez, 2000.

BARTALOTTI, C. C. **“Nenhum de nós é tão esperto quanto todos nós: construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche”**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2004.

BLANCO, R.. **Aprendendo na Diversidade: implicações educativas**. Federação das APAEs de MG, 2001.

BORDIEU, P; PASSERON, J.C. **Elementos para uma teoria do sistema de ensino**, trad. Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BORGES, M.E.S. **Trabalho e gestão de si: para além dos “recursos humanos”**. Cadernos Psicologia, Sociedade e Trabalho. 2004, vol.7, p.41-49.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (1982). In: **Conhecendo nossos direitos e Deveres. Diretrizes Internacionais**. Rio de Janeiro, INÊS, 2001.

_____. Decreto Federal nº3298, de 20 de Dezembro de 1999.

_____. “Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota regime universitário”. In: NÓBREGA, V.L. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro. S./d.

_____. “Decreto – Lei de 02 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal das bases de organização do ensino normal”. In: NÓBREGA, V.L. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro, s.d.

BRZEZINSKI, I. **“Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário”**. In: VII ENDIPE. Anais. Goiânia, 1994^a, p. 324-364.

CARVALHO, M.C.A. **Formação de professores para o ensino fundamental: o discurso da eterna transitoriedade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1997.

CHAVES, E.O.C. **O curso de pedagogia – um breve histórico e um resumo da situação atual**. Cadernos Cedes. São Paulo, n.02. Cortez/Autores Associados, 1979, p.47-69.

CLOT, Y. (org.) **Avec Vygotski**. Paris, La dispute, 1999.

_____. **Psychopathologie du travail et clinique de l’ activité**. Education Permanente, nº 146, 2001.

_____, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. Editorial. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 7-16, 2001.

_____. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 35-49, 2001.

_____ et al. Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l'activité. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educ. Soc.*, Jul. 2000, vol.21, no.71, p.79-115.

DURAND, M. et al. **Relações fecundas entre pesquisa e formação docente**: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.37-62, maio/ago. 2005.

FERNANDES, M.E.A. **Formação do educador: quais os seus rumos?** In: FONSECA, D.M. (org). *Administração educacional: um compromisso democrático*. Campinas, Papyrus, 1994, p. 91 – 118.

FERREIRA, M.C., BARROS, P.C. **(In)Compatibilidade trabalho prescrito—trabalho real e vivencias de prazer-sofrimento dos trabalhadores**: um dialogo entre a ergonomia da atividade e a psicodinâmica do trabalho. In *Revista Alethéia*. Canoas/RS: ULBRA,2003.Disponível em:<http://www.unb.br/ip/labergo/sitenovo/mariocesar/artigosNovos/Artigo1In.pdf>, Acesso em 17 de Dezembro de 2006.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 119, p. 191-204, 2003.

GUÉRIN, F. **Comprender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgar Bucher, 2001.

GODOFFREDO, Vera L. F. S. **A escola como espaço inclusivo** In: Salto para o futuro. Educação especial: tendências atuais. 9v. Brasília: Secretaria de educação a distancia / MEC, 1999. p. 27-34. (Série Estudos: Educação a Distância)

GODOY, Hermínia P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista**, São Paulo, 2002, ed. Mackenzie.

IBARROLA, M. **A Recente Experiência Mexicana de Formação Básica e Contínua de Professores** in: SERBINO, R. V., RIBEIRO, R., BARBOSA R. L. L., GEBRAN R. A. (org) Formação de Professores, São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**, in: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

LEPLAT, J. **La psychologie ergonomique**. Paris: Puf, 1980.

LÊ GUILLANT, L. **Quelle psychiatrie pour notre temps?** Toulouse: Ères, 1984.

LOUSADA, E. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MANTOAN, Maria T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo, ed. Memmon, 1997

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo, ed. Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Unicamp – laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPEDI/FEI – acesso em 20/07/2006.

MASSINI, Elcie F. S. Avaliação: Inclusão – promoção automática: exclusão. **Revista Psicopedagogia /ABPP** – 19-55. Setembro de 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTA, Marcos J. S. **História da educação especial no Brasil**. Temas em Educação Especial, São Carlos, n.1.,1996.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo, ed. Cortez, 1999, 2ª edição.

MELERO, Miguel López. **La educación intercultural: la diferencia como valor**. Universidade de Málaga – Espanha. Disponível em: www.ecof.br/projetos/down/index.html/ acesso 21/07/2006.

METZ, B. **La definition de l’association internationale d’ergonomie**. 1991. Disponível em: www.ergonomie-self.org/ergo/defergo.html. Acesso em 15 de Dezembro de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9.394. Brasília: MEX, 1996.

MURTA, Agnes M. G. **Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a Educação Inclusiva: Os Sentidos Produzidos por Professores da Educação Infantil de uma Cidade do Vale Jequitinhonha Acerca da Inclusão Escolar**. Dissertação de Mestrado, PUCSP, 2004.

NETO, H.C. **Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2000.

NÓVOA, A. (org) **Vidas de professores**. Coimbra: Porto, 1992

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997 p. 15 – 34

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 2000.

_____. **Prática pedagógica e formação docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo, ed. Queiroz, 1984.

REY, F. L. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo, Thomson, 2005.

SANTOS, L.L. **“Formação do professor e pedagogia crítica”** In: FAZENDA, I. (org). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, Papirus, 1995.

SAUJAT, F. Co-analyse de l’activité enseignante et développement de l’expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. **Clinique de l’activité et pouvoir d’agir**, Paris, n. 146, p. 878-98, 2001.

SCHON, D.A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAITA, D. (org). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Célia M. **Dilemas da Escola Inclusiva.** Dissertação de Mestrado, PUC – SP, 2006.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: FAITA, D. (org). **Linguagem e trabalho:** construções de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

STAINBACK, Susan, et al. **Fundamentos do ensino Inclusivo**. In: STAINBACK, Susan, Stainback, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.p.21-34.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, Willian. **Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students**. Baltimore: Paul Prookes publishing, 1992.

TULESKI. S. C. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá, PR, Eduem, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Marins Fontes, 1991.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**, in. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de Entrevista – Professora Ângela

1 – Faça um breve relato sobre sua História Profissional (razões para ter escolhido ser professora, tempo de magistério, “séries” para as quais já lecionou, modelos seguidos, tempo de trabalho nessa escola, avaliação que faz dessa escola, se participou da elaboração do projeto pedagógico da escola em que leciona; como utiliza o tempo disponível para trabalho pedagógico comum, avaliação que faz da carreira do magistério).

Professora Ângela: Ah Marília na época da gente não tinha outra escolha: era professora e acabou, tinham outras profissões, claro, mas, a gente gosta né e já faz 28 anos que eu sou professora e ano que vem eu me aposento, se [...] Deus quiser no começo do ano. Na verdade eu já deveria ter me aposentado esse ano, mas eu não quis né e como eu peguei essa classe eu percebi que eles estavam muito fraquinhos então eu falei: “Ah, não. Deixa eu trabalhar, sabe? Não vou desistir agora, não! Então, eu continuei, não desisti não.

Marília: A senhora havia falado pra mim anteriormente que nunca tinha dado aula para 3ª série, para qual série a senhora já lecionou?

Professora Ângela: Sempre trabalhei na 1ª série, só com 1ª série. Essa foi a primeira vez que eu trabalhei com uma 3ª série.

Marília: E como foi essa sua experiência com a 3ª série?

Professora Ângela: Foi ótimo, eu gostei muito e continuaria dando aulas para 3ª série, ainda estou pensando se eu vou me aposentar mesmo ou não, vou pedir a aposentadoria mas acho que vou continuar trabalhando até ela sair.

2- A senhora segue ou se apóia em algum modelo teórico para ministrar suas aulas?

Professora Ângela: Ah não, não sigo não...É a prática né Marília, a gente aprende com os mais velhos, como eu por exemplo que estou me aposentando, agente vai adquirindo sabe experiência com eles essas coisas, porque seguir assim esses autores por aí não dá, não dá certo...

3 – Em relação ao Projeto Político Pedagógico, como foi, a senhora participou de ou foi algo instituído?

Professora Ângela: Como assim, o da eleição você está falando?

Marília: Não, eu falo da elaboração do projeto.

Professora Ângela: Não, nós participamos juntos, mas é tudo daquele jeito, né? Teve eleição na escola, é isso que você quer saber?

Marília: Não, eu falo da elaboração do projeto que guia os professores, que traça metas, objetivos, prioridades voltadas ao desenvolvimento da criança. É o famoso “PPP”.

Professora Ângela: Da eleição?

Marília: Não, é voltado para as idéias que podem ser desenvolvidas dentro da escola privilegiando as crianças.

Professora Ângela: Ah, sim... Sei, sei, mas isso não é mais parte da Diretora?

Marília: Isso depende de cada instituição e da forma como ela funciona.

4- Para você, o que é o programa de inclusão escolar? Ele funciona? Por quê?

Professora Ângela: Ah Marília é tão difícil da gente falar dessas coisas, sabe? Porque essas crianças precisam da gente demais, mas a gente também tem que misturar com os outros colegas para se conhecerem não isolar os coitadinhos. Agora, que eles precisam de mais atenção da gente, eles precisam! Você própria viu aí na sala, quer dizer, eu mesma falava “ai meu Deus, eu não dou tanta atenção”, mas eles precisam, né? Eles precisavam ter essa atenção. É difícil na sala porque você tem aluno de todo tipo, você própria viu isso, que bate, que massacra tudo entre eles mesmos. O M. só quer fazer desenho, ele só quer desenhar e vai... Não sei se vai continuar ano que vem para a 4ª série, vai para a 4ª série né só com o desenho eu falei “M. ano que vem você vai reprovar” aí ele falou “ah professora eu vou estudar”, então é uma criança que assim... Eles precisam da nossa atenção, então eu achava assim, menos alunos numa sala de aula pra gente poder trabalhar melhor com eles, com mais atenção, entende... É bom misturar.

Marília: A senhora acha que o programa de inclusão funciona? Independente da sua sala, mas pelo que a senhora ouviu dos seus colegas.

Professora Ângela: Funciona, assim: o tipo desses meninos que vem para a gente, que eles ficaram na classe especial, completaram a fase deles lá e depois vem numa 3ª série pra trabalhar. Agora, um aluno com Síndrome de Down, essas coisas, depende do tipo, do grau... É um pouco complicado, né Marília?

5- Outro dia comecei a pensar se existia ou não diferença entre problemas de Aprendizagem e inclusão, e esta foi uma questão que achei interessante para nós conversarmos. Para a senhora, qual a diferença entre os alunos que participam da escola por meio desse programa e os que apresentam os chamados “problemas de aprendizagem”?

Professora Ângela: Bom, eles colocam tudo, porque tem criança, Marília, que de repente, na 1ª série, começa e você percebe que ela não consegue fazer nada! Não consegue escrever o nome, não consegue fazer nada, não desenvolve e, de repente, ela vai para uma 2ª série ou, então, mesmo no meio do ano, a criança começa a desenvolver e vai embora. Você nunca sabe o grau certo dessa criança, entende? Porque tem criança, por exemplo, essas crianças que vem de classe especial pra cá, na nossa sala comum, comum não, normal, que são crianças que, às vezes, têm 3 ou 4 anos de aprendizagem lá na sala especial e depois começam a vir pra uma classe comum, entende? Então, são crianças que às vezes não estão preparadas para começar aquela hora e, de repente, têm que começar! Tinha que ter um preparo maior, porque, de repente, a criança começa e a gente fala: “Nossa, essa criança vai tão bem” e, de repente, a criança cai. Então, a partir daí, você tem que saber o motivo qual foi: se é alguma doença que a criança teve, se é problema em casa, familiar... Isso influi muito.

Marília: O papel da família é importante?

Professora Ângela: A família é a base, por exemplo, se você quer saber a Isabela caiu em depressão de novo, começou a dormir na sala. Aí eu conversei com a mãe e ela falou “ai professora o pai né...ele veio, prometeu uma coisa e não deu, foi embora” e eu falei “mas não pode deixar mãe”, eu consegui tirar ela da depressão porque eu falei “mãe arruma outra atividade pra essa criança para ela não ficar só assim” aí a mãe colocou ela no circo e lá ela dança, ela toca, ela brinca, disse que estão fazendo uma banda de sei lá o que. A Isabela lê, Marília, ela não sabia nada, não fazia nada quando começou, só chorava, brigava e dormia, você entende...E eu falei “mãe não deixa”, aqui na sala eu não deixava ela dormir, eu acordava ela, falava para ela ir lavar o rosto, pra fazer a lição, conversava muito com ela, então a mãe falou: “Professora, começou de novo”. E eu disse: “mãe, você não vai deixar, procura conversar muito com ela, não põe na cabeça que o pai largou, não xinga o pai, deixa mãe, o pai foi, foi, vamos esquecer,vamos viver nossa vida sabe” conversei muito com a mãe sabe...O Nelson também está dando problema e você sabe o motivo? A mãe vai mudar de novo, vai tirar o menino da escola, a mãe tem medo de se separar, sabe aquela história de medo de se separar, entende?

6- Quais alunos de sua classe vinculam-se ao programa de inclusão e quais apresentam problemas de aprendizagem.

Professora Ângela: Ah Marília tem uns alunos que têm preguiça. Também. Por exemplo, a Sílvia, eu encaminhei (para um psicólogo) e a mãe está começando a resolver agora. Então, a mãe fala que é preguiça, mas alguma coisa essa criança deve ter, Marília, porque desde a 1ª série e nada...

Marília: E dentro da sua sala quantos são de inclusão mesmo?

Professora Ângela: Aqui é o Manuel, o Leonardo e o Gustavo; São três.

Marília: E quantos são os que têm problemas de aprendizagem?

Professora Ângela: Ah, aqui eu tenho o Yan, o Renato, o Túlio, o Vicente, a Sílvia. Ah, o Tulio está lendo muito bem, mas é bagunceiro. Todos eles são copistas.

Marília: o Manuel e o Leonardo já estavam na escola ou entraram agora?

Professora Ângela: Já sim o Leonardo começou na classe comum, na 1ª série né, e acho que ele ficou um ano. Depois, eu acho que ele foi para a sala especial. Mas eu também não estava aqui no começo, não sei ao certo quanto tempo ele ficou na sala especial, porque ele tem 13 anos e com o Manuel a mesma coisa. Diz a professora da tarde, da classe especial, que o Manuel tem Dislexia, ai nem sei falar isso direito, mas eu não sei o que ele tem não... O Leonardo eu também não sei, o pai separou, depois faleceu e eu acho que foi juntando tudo isso, sabe, uma pessoa que não era pai, mas considerava como pai.

Marília: Então eles não têm um diagnóstico?

Professora Ângela: Não, a mãe diz que é normal, e o menino continua indo no psicólogo, alguma coisa tem, né? Senão, a psicóloga já teria dado alta, se não tem nada...]

Marília: E ele não tem um diagnóstico?

Professora Ângela: Não tem, não. A mãe não me deu nada até hoje...O Gustavo também, a terapeuta veio falar comigo aqui e ela falou que naquele dia ela teria uma reunião com os pais do Gustavo e me perguntou o que eu achava, aí eu disse assim “o menino, de repente ele começa a aprender e esquece, quer brincar e tudo... Ele brinca com os outros, tem amizade, só que é um aluno que não mostra interesse em nada, você dá um desenho ele nunca termina, educação física ele não gosta de participar de nada, ah alguma coisa deve ter, porque geralmente as crianças adoram Educação Física. Ele não gosta de desenho e não faz nada no lugar disso, ele não fazia nada” e ele falava “ah professora eu não gosto e não quero” e parece que a família dele vai embora de novo de São Paulo.

7-Existe apoio da escola (coordenação/direção) para desenvolver um trabalho direcionado aos alunos vinculados ao programa de inclusão escolar?

Professora Ângela: Não, se tiver eles, fazem. Mas não é nada assim muito bom, não. Às vezes, chama a mãe, às vezes eu quero encaminhar alguns alunos e a coordenadora me apóia e fala “faz isso mesmo”. Só que tudo isso começou agora! Então, a gente fica perdida...

8 – Que tipo de deficiências os alunos que participam do programa de inclusão apresentam? Eles contam com algum diagnóstico médico ou psiquiátrico, ou psicológico que as ateste? Se não, como saber se eles efetivamente são pessoas com deficiência?

Professora Ângela: Bom, até agora ninguém apresentou nada porque eles estão fazendo teste ainda...

Marília: Mas então, como saber se eles são de inclusão mesmo ou não?

Professora Ângela: Ah Marília é o jeito que eles se comportam na sala de aula, pelo aprendizado deles, essas coisas... Por exemplo, o Leonardo é bem mais alto que eu: é quase um homem! E a mãe tem largado mão dele, ela não controla aonde ele vai, onde ele fica. Ele vai longe de bicicleta e eu vivo falando: “cuidado mãe”... Aqui na sala de aula, ele está muito violento, as crianças não podem olhar pro lado que ele já vai pra cima, bate, já quer machucar, quer enforçar... Esses dias, ele pegou o Gustavo e bateu a cabeça do menino no chão! E eu fico preocupada, sabe? Bater a cabeça do menino no chão é perigoso...

9 – Que tipo formação deve ter o professor que lida com esses alunos? A senhora se preparou para lidar com esses alunos? Se não, como a senhora lida com eles? O que dá certo em termos de aprendizagem?

Professora Ângela: Ah, isso teria que ter pra todo mundo! A formação é uma ajuda muito grande, né... Pra gente mesmo, eu mesmo se tivesse, eu participava. Se tivesse esses cursos, assim, eu participava, porque é muito bom, porque você trabalha, mas existe um jeito próprio (certo)pra fazer

Marília: E a senhora não tendo esse apoio e essa formação, como a senhora lida com isso?

Professora Ângela: Ah, sempre teve esse tipo de aluno na sala. Mas cada professor tem um jeito de trabalhar e a gente já trabalhava diferente, a gente achava que o aluno era mais lento e eu falava: “ele é lento, a gente tem que trabalhar devagar”, como eu falo pra alguns daqui. Mas isso é pra criança não se sentir assim humilhada, pensar que não sabe nada e que é burro... Não, essas coisas eu nunca deixei (acontecer)..

10 – Quais teorias e/ou métodos a senhora utiliza para lidar com seus alunos em geral e como os vinculados ao programa de inclusão escolar em especial?

Professora Ângela: Quando dava certo a gente sempre fazia pra 1ª série, agora com a 3ª série pra eles eu não fiz... Fazia aquilo que você viu, trazia cartilha né...Hoje eles condenam a cartilha, mas pelo menos os meus alunos todos que aprenderam a ler foi com a cartilha. Eles conhecem a família, conhecem o alfabeto, mas na hora de juntar as letras é a dificuldade deles. Por exemplo, é o tradicional $b+a = ba$, então eles confundem... Só que você não dá o ba,be,bi,bo,bu, você dá salteado, você fala assim “você juntando essas duas letras,que vai dar uma sílaba” e, depois, você vai aumentando, formando palavras... Então, aos poucos, você vai falando, você manda recortar as letrinhas, manda formar a letra do nome e assim eles vão aprendendo.

11 - Quais são as coisas que a senhora não consegue fazer dentro da sala de aula, mas que gostaria de poder fazer?

Professora Ângela: Ah tem sim, esses meninos que estão fraquinhos, o Gustavo, eu queria que eles tivessem aprendido mais ainda.

Marília: Isso é uma expectativa, a senhora lembra de mais alguma coisa?

Professora Ângela: ah não sei, eu fiz o que eu pude na medida do possível...

12- Houve algum método ou teoria para trabalhar especificamente com a inclusão?

Professora Ângela: Ah não, a gente vai tentando e vai fazendo... Ai, esse gravador, cuidado com ele, às vezes eu acho que eu não estou respondendo o que você quer, o que você precisa.

Marília: Não é como eu quero, mas sim como a senhora é, como a senhora pensa, eu não posso colocar as suas resposta do jeito que eu quero, tem que ser do jeito que elas vem. Eu acredito que a inclusão tem que ser discutida e pensada.

Professora Ângela: Você não faz idéia numa sala que tem 4 ou 5 alunos assim, como você vai trabalhar? E os outros? Porque você tem que dar atenção para os outros também! Você não pode (deixar os outros de lado), porque a sala se divide. Marília. Têm alunos bons, tem alunos fracos, tem alunos médios, tem essas coisas e você tem que trabalhar com todos e mais esses. Às vezes, eles podem até acompanhar e de repente não, eles precisam de mais atenção e, como você faz? Entende? Por isso, que eu acho que tem que ver onde colocar essas crianças, (conhecer) o nível deles pra ver se vai pôr numa sala em que você pode dar muita atenção.

13 – Quais são os objetivos que a senhora pretende alcançar com sua sala em geral e como os alunos do programa de inclusão em particular? Como sabe se essas metas foram cumpridas (ou Como a senhora avaliar seus alunos em geral e os de inclusão em especial?)

Professora Ângela: O Leonardo já sabe ler, então ele sabe ler bem. Agora, o Manuel foi mais difícil: o Manuel se preocupava muito com desenho, ele não queria saber de ler e ele faltava muito. E eu falava assim: “Manuel, vamos estudar?” E ele dizia: “eu vou professora”. E eu falava: “vamos fazer isso aqui”. E ele começava e parava... Não sei se ele achava que não sabia e também não queria fazer, mas ele também não falava “professora em ajuda, me ensina” e eu, às vezes, ficava chateada porque dá a impressão de... Com é que vai pra 4ª série, ano que vem? Pra 5ª série, como Marília? Não vai, não tem como! Se eu pudesse reprovar eu tinha reprovado, mas eu não posso. Você tem, por outro lado, o limite de faltas. Era uma criança que faltava, mas não era uma criança que faltava 20 faltas por mês, não era 7 ou 8 e só, no máximo 10 faltas. Não tem como você reprovar um aluno desses.

14 – A senhora: planeja suas aulas? Como motiva os alunos? Conhece a história de cada um deles? Como a senhora lida com o fato das crianças serem tão diferentes entre si e encontrarem-se todas juntas em uma só sala de aula?

Professora Ângela: Ah, eu uso muitos livros, preparo, me preparo também, eu procuro ver se eu estou dando o conteúdo certo, se eu não estou dando coisa que não é aquilo.

Marília: E como a Senhora motiva os alunos?

Professora Ângela: Ah, Marília, a gente manda ler muito, mas esse ano eu nem trabalhei muito com leitura, porque a classe era muito, assim... (analfabeta). E eu queria que eles aprendessem a ler, sabe? Mas trabalhar em grupo é bom, ajuda muito as crianças.

Marília: A senhora conhece a história de cada um deles ou só conhece por cima?

Professora Ângela: conheço mais ou menos, não é de todos não... Tem pais que não aparecem, que não vem na reunião... Tem uns que vem, conversa, mas não fala as coisas, assim, pra gente, não.

Marília: E como que a senhora lida com crianças tão diferentes dentro da mesma sala de aula?

Professora Ângela: Ai, minha filha é uma luta grande, né? Você tem que ter um jogo de cintura, porque tem aluno que massacra, outro que bate, outro que xinga, outro é bonzinho demais, outro é chorão. É um jogo de cintura que você tem que ter, né?

15 – Qual é a sua rotina diária na sala de aula? A senhora pode me descrever como é um dia típico seu (investigar: horário de chegada, matérias que leciona, dificuldades pessoais (toque), problemas da estrutura escolar, dificuldades com as características físicas e psicológicas dos alunos etc.)?

Professora Ângela: Quando eu chego, eu faço a oração, porque eu acho muito importante, aí depois a gente começa...Vai dar matemática e depois a gente muda né...Às vezes tem Educação Física ou Educação Artística né... **(Neste momento entra na sala uma outra professora. Ela se senta na carteira ao lado e ouve a entrevista).**

Até a hora do intervalo eu dou português ou matemática e depois a gente muda né... Ou tem dia que é história e Geografia...Você programa, né?

Marília: História e Geografia, quantos dias a senhora dá por semana?

Professora: Ângela: Duas vezes, né, que geralmente a gente dá! Mas o mais forte é português e matemática que é o mais importante.

Marília: E a chamada?

Professora Ângela: Eu faço sempre no começo.

Marília: Existe algum problema pessoal na adaptação desta rotina? Como isso foi instituído?

Professora Ângela: Não tem problema não, cada um trabalha como quer.

Marília: A senhora tem alguma dificuldade com alguma característica física ou psicológica das crianças?

Professora Ângela: Ai, se eu pudesse ajudar todo mundo, seria tão bom, né? Se a gente pudesse abrir a cabecinha deles e saber o que tem lá dentro seria tão bom...

16 – Quais são as maiores dificuldades que a senhora enfrenta ao trabalhar em uma sala de aula que participa do Programa de Inclusão? O que a senhora acha fácil nesse trabalho?

Professora 2: Maior dificuldade? É eu acho que as pessoas se respeitarem né, você e o incluso.

Marília: Você teve problemas nessa sala?

Professora Ângela: em relação à inclusão e dos outros alunos falarem, eu não deixava não, eu chamo a atenção.

Marília: Mas se a senhora pudesse elencar algumas dificuldades.

Professora 2: a falta de acompanhamento né, porque eles têm um acompanhamento, melhor, é necessário que eles tenham um acompanhamento, só que nós sozinhos não podemos fazer nada. Nós precisaríamos de um psicólogo junto com a gente também. Porque às vezes a gente erra né e a gente erra muitas vezes por não saber, não por negligência, mas por não saber como tratar.

Professora Ângela: Você é prova né, você ficou na minha sala um mês, você viu como eu trabalho. Às vezes a gente até esquece deles. A minha sala era muito desobediente né, mas o Manuel queria só fazer desenho e eu até deixava. O Leonardo também só fazia quando queria, brigava com os outros e essas coisas...

Marília: Teve alguma facilidade? Fale-me sobre suas impressões em trabalhar com a inclusão.

Professora Ângela: Tanto faz né... A gente tem que trabalhar mesmo, então não tem como escapar. Eles são um tipo de aluno mais carinhosos... Às vezes até perturbam a gente...

17 – Em sua sala de aula existem quantos alunos?

Professora Ângela: Tinham 3, O Manuel, o Leonardo e o Gustavo, mas pra falar a verdade Marília eu não sei se o Gustavo é inclusão, porque ele veio da sala de SAP, do reforço sabe, e a professora dessa sala conviveu muito com ele, então eu não sei se ele era de classe especial, porque quem encaminhou ele fui eu pra classe especial, então ele não era de classe especial, ele veio da classe comum. Ele veio sem saber nada de nada... Nem o Leonardo não escrevia nada, nada... Então inclusos mesmo seria só o Leonardo e o Manuel.

18 - Como é o envolvimento da família com a professora e com a escola?

Professora Ângela: Bom porque a gente conversava com a mãe, falava as coisas. Assim, nunca tive atrito com nenhuma mãe.

Marília: Não perguntei de atritos, mas sim sobre o relacionamento como um todo.

Professora Ângela: Ah tem mãe que não liga sabe... Mas a mãe do Leonardo vinha muito, mas a mãe do Manuel nunca vinha... Vem o pai, mas é sempre assim sabe, não liga... O Manuel também tem muitos irmãos.

Marília: Quantos irmãos o Manuel tem?

Professora Ângela: Ah não sei não, mas sei que são muitos.

19 - Como a senhora se avalia como professora?

Professora Ângela: (risos)... Neste momento a professora pergunta para a colega assim “Que nota você me dá professora Luzia?”

Professora 2: Ah eu dou nota ótima, porque a Ângela tem uma coisa assim, não é só a parte pedagógica é o humano! Então, ela entrelaça e tira as coisas boas dos alunos, ela consegue daquele aluno que está com a estima muito baixa, ela consegue tirar coisas lá de dentro que ele sobressai, mesmo que isso vire indisciplina e essa indisciplina dele é a segurança de que alguém acredita nele! Isso é o que ela transmite pra mim.

Marília: Isso é um fato interessante. Vocês já trabalharam juntas antes?

Professora Ângela: Ah, assim, mais próximo esse ano. Mas a gente se conhece há uns 25 anos. Ela sempre numa escola e eu em outra. A gente se conhece por atribuição, né?

Professora 2: Trabalhamos um ano, mas ela em uma série e eu em outra e a gente conversava nos HTPCs, né? Mas assim, bem, de ser amiga mesmo, bem de trocar figurinha, foi esse ano.

20- As pessoas falam muito em “violência escolar”. O que é isso?

Professora Ângela: Vixe, isso tá demais, né Marília? Os alunos brigam muito, né Luiza? A coisa tá feia demais. Tem muita falta de respeito, os alunos não te respeitam, esse é o problema.

Professora 2: Falta muito amor ao próximo, falta muita religião, falta muito amor em Deus. Não é nem amor em Deus, é a temência a Deus, o respeito. As famílias estão tão perdidas que pra elas o importante... Quem vai escutar isso aí?

Marília: Só eu. Eu preciso gravar para passar isso pro papel, mas eu vou mudar os nomes, não vou dizer nem escrever o nome da escola e nem de vocês. Eu expliquei isso tudo para a professora Ângela.

Professora 2: Eu acho assim que se acabou a temência a Deus e um objetivo de vida, né, porque dentro do nosso mundo da nossa vivência a gente nasce, cresce, se reproduz e morre então temer a deus é saber que nossa vida continuará através dos valores e através do que nós passamos para os nossos filhos e hoje os pais não tem nada a dar. Então quem não tem nada pra dar vai dar o que? Então eles acham que o fato de um governo estar dando coisas materiais eles acham que vai suprir esse amor, esse afeto, essas coisas que lá na frente eles vão ver que eles deveriam ter bloqueado. Eu falo pro meu aluno “olha, vote bem porque entre você ganhar uma coisa e aceitar o que te dão... presente não se olha os dentes né... Não seria melhor você ganhar um pouco mais e escolher?” Porque democracia é você escolher o que você acha melhor pra você. O péssimo pode ser bom pra outros e vice-versa. Então, o ser humano se tornou um objeto. No entanto, que quando você vem como professora no início de ano, você vem cheia de ideais. Há 30 anos que nós damos aula, a gente tinha um ideal. Hoje, nós chegamos a conversar que está na hora de nós sairmos porque ninguém vê a escola com os mesmo olhos nossos. A gente quer um presidente saído da escola pública e hoje a gente vê que ninguém quer isso. Nem o pai hoje sabe o que é bom pro filho dele, ele sabe que está vivendo. Até que ponto viver e o morrer interferem na relação? Esse amor a Deus está no guerrear consigo mesmo e mostrar a sua vitória lá na frente e que valeu a pena viver e hoje é bem diferente. Hoje é assim, ah morreu que bom um a menos, então a família é assim. O Estado não está preocupado com o analfabetismo, ele está preocupado em a criança sair da escola, ela passou, foi um rio que passou em minha vida e isso magoa muito. Por que na Espanha deu certo a progressão continuada? Porque na Espanha estudou-se, na Espanha se valorizou se preparou primeiro o professor e mostrou... Porque a progressão continuada não é ruim só viram-na com outros olhos. Então hoje é assim: ah vai passar mesmo então eu não to nem aí e não é, a criança ela tem sim aquele momento e o respeito dela continuar e tentar.

Porque nós mesmos quando alguma coisa dá errada, o que a gente faz? A gente fala assim “olha vai lá, tenta de novo, tenta, vamos lá, vamos tentar”, não é? Então a nossa vida é essa, e onde a gente aprende? Errando, quantas vezes as pessoas erraram pra uma vez acertar e ganharam o “v” da vitória, quantas? Então por que que não traz isso né... A progressão continuada é um trabalho bonito só que aqui mascararam, fizeram com que as crianças passem e não é assim. A criança vai estar no ano dela, com os colegas dela, com a idade cronológica e trabalhando sim na etapa aonde ela parou. Só que as salas são numerosas, tem colegas que preferem deixar o aluno de lado. É mais fácil você esquecer do que você brigar por ele, então isso é que está errado. O sistema de carteiras e cadeiras, pelo sistema de lousa, giz e apagador, mimeógrafo horrível que o professor tem que trazer de casa, o professor tem que tirar do salário dele pra xerocar folhas se quiser uma coisa bem feita para os alunos, então nem tudo o governo dá, concorda? Ele tem que fazer a manutenção dos prédios e das escolas tanto no administrativo, na limpeza, em tudo... E é o que ele não faz, ele prefere tampar as lacunas dando caderno pro aluno, mochila, uniforme, só que esses uniformes quem estão usando são os pais. As camisetas servem de pano de chão, então se ele jogasse tudo isso nos prédios e reformulasse as carteiras, e colocasse não digo um computador pra cada aluno, mas nós temos uma sala de computador que não pode ir lá porque não funciona. Então de que adianta ele dar essas coisas? Ele faz isso pra tampar os olhos do pobre. Eu acho que isso é uma morte lenta do nosso sistema de ensino e sem a escrita ele não estaria lá, sem o raciocínio lógico ele não estaria lá, sem a astúcia de um professor de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª série ele não estaria lá, sem um médico ele não estaria lá, teria morrido de hemorragia, e por que não dar valor? Os filhos dele são muito bem tratados, mas não estudam em escola pública é... E esse é o problema. Você ouve muitas promessas, mas nunca vão ao “X” da questão, diminui o número de alunos. Tem aluno de inclusão, e quando você tem um aluno de inclusão você tem 10 alunos a menos na sala, eles atrapalham? Você às vezes se sente impotente porque você quer fazer parte, você quer conhecer aquilo e através do aluno dentro da sua sala é mais conhecimento pra você, é mais desafio pra você e isso é muito importante pra gente, porque o que a gente leva? Um salário de 1200, 1300 reais? O que a gente leva? A satisfação de que aquele dia valeu a pena, é isso... E hoje a gente não tem isso...

Professora Ângela: Olha aí, a Luiza respondeu melhor que eu...

Marília: Queria agradecer por ter me recebido na sua sala e ter aceitado fazer parte desta pesquisa.

Marília: como a sra avalia sua carreira no magistério?

Professora: Ângela: Ah, eu avalio muito bem, eu gostei muito, achei muito satisfatório, estou saindo da profissão satisfeita. E esse ano, principalmente, pra quem tinha uma classe que, no

começo, achava que não ia e que, de repente, desenvolveu um monte de alunos... Entre 15, agora tem 7 mais fraquinhos! É uma vitória, né?

21) Professora eu pude perceber ao assistir o vídeo que você fica algum tempo fora do ângulo da sala, ou seja, você fica sem aparecer por algum tempo. O que a senhora estava fazendo nestes momentos?

Professora Ângela: Ah Marília, eu estava com algumas alunas, explicando a matéria; ou estava até fazendo 'aquele trabalhinho' (mimeografando para as demais professoras da escola textos ou exercícios), que você sabe, né? Mas eu sempre deixo lição para eles, mas eles não se interessam muito não. O problema deles é brigar e mexer com os outros! Ah, isso sim, eles sabem fazer como ninguém... E atrapalha todos os que querem estudar...

22) Era sobre isso que eu gostaria de conversar também. Pelo vídeo, eu percebi que tem uma fileira inteira que estuda, que faz as lições, que dificilmente se envolvem em confusões. A que a senhora atribui isso?

Professora Ângela: Eles (obedecem as instruções da professora) porque gostam de estudar. E tem outra: se você observar, são um dos poucos que tem o pai ou mãe em cima deles! Eles têm muito medo da reunião de pais e mestres e não se envolvem em brigas. Algumas vezes, eu preciso separar a briga deles, mas sempre é porque um outro que não quer fazer nada vai lá e cutuca esse que está quietinho, paradinho... A família é muito importante para nós, aqui da escola. Tem aluno aí que eu não consigo falar com ninguém da família! Ou, quando consigo, a mãe ou pai não dá jeito na situação. Você pode perceber, Marília, que esses que estão sentadinhos são os que têm as melhores notas, o melhor desempenho. Acho que eles fazem todas as coisas, porque gostam de estudar e porque tem uma família por trás, que dá os subsídios necessários para o desenvolvimento das crianças.

23) Como a senhora faz para motivá-los?

Professora Ângela: Eu tento de todo jeito (motiva-los): coloco matérias diferentes na lousa, digo que eles nunca vão conseguir um trabalho bom se não estudarem, procuro desenvolver algumas matérias em Matemática, por exemplo, que eles não deveriam ter aqui. Mas te digo que é difícil: eu nunca tive uma sala assim e eu me preocupo muito com o que vai ser deles no futuro. Têm muitos aqui na sala que são copistas. Para copiar, quase todo mundo é bom. Mas, para ler ou responder ao exercício, quase ninguém consegue. Aliás, são poucos os que conseguem, mas isso é erro que já vem desde a 1ª série e, agora, eu tento fazer alguma coisa sabe? Mas é tão difícil... Por vários motivos, eles não estão interessados, não gostam de ler e

quando eu pego algum aluno para fazer algo sozinho, eu não consigo desenvolver meu raciocínio, porque, de minuto em minuto, alguém pergunta alguma coisa, acontece uma briga e eu tenho que (parar e) chamar atenção. É difícil, mas eu tento.

Anexo 2: Roteiro de Entrevista – Coordenadora

1 – Quais são as diretrizes que a escola segue para classificar um aluno como fazendo parte do programa de inclusão escolar?

Coord: Nós temos uma lei né, uma orientação da diretoria de ensino, inclusive eu tenho até a lei aí...Existe a lei sim, mas a partir da 2ª série, ou melhor, do segundo ano que o aluno está aqui é que a gente faz a avaliação, a gente sente o problema na primeira série, quando chega na segunda série a professora da educação especial faz um levantamento, ela vai até a sala e vê o que está acontecendo com o aluno, comprovado, ela pede um laudo para a mãe, um laudo psicológico e a partir desse laudo a criança é encaminhada para a sala especial. Chegando na sala especial ela fica lá durante o ano, se a professora vê que ela tem condições, ela manda pra série que ela acha que a criança deve seguir, então é a tal da inclusão. Então a criança chega na sala para inclusão a partir da professora da classe especial que indica e aí a criança fica na sala, na série que a professora acha que ela tem que ficar.

Marília: mas mesmo quando não tem um laudo? É obrigatório esse laudo?

Coord: É obrigatório ter um laudo, sem laudo não tem vaga na sala especial, os pais tem que ir atrás.

Marília: E a inclusão, tem que ter laudo?

Coord: é a partir desta sala especial que esses alunos são inclusos, não tem como ser incluso sem passar pela sala especial.

Marília: E quando que a escola adotou esse programa?

Coord: aqui nesta escola sempre teve sala especial, sempre teve, eu só não sei te dizer o ano ou a partir de quando, mas sempre teve. Agora, o programa da inclusão foi a partir do ano passado que foi instituído, e então a criança tem que sair da sala especial e ir para uma sala normal.

Marília: Mas ainda tem crianças na sala especial?

Coord: Ainda tem porque é renovável, porque chega criança de 1ª série e vai pra 2ª e a partir daí é feita a avaliação, o acompanhamento.

Marília: Quantos alunos tem na escola no atual momento passando pelo processo de inclusão? Que saíram da sala especial e foram para a inclusão?

Coord: São 15 alunos, desses alunos que estão inclusos, eles freqüentam a sala normal na parte da manhã e a tarde, ou seja, no período oposto da aula normal eles tem a sala de SAP, que é a sala de apoio. Então todos que estão inclusos, estão também na sala de SAP.

Marília: Então eles ficam o dia todo na escola?

Coord: Não o dia inteiro, mas são dias alternados. Então tem uma turma uma hora, e eu não sei nem te dizer quanto tempo eu acho que são três ou duas horas de aula pra cada turma e eles são divididos em turmas. São 15 alunos por sala especial e no momento com esse rodízio de alunos nós estamos com 18 ou 25 alunos na sala de SAP, que são so que estão inclusos.

2- Quais são as vantagens e desvantagens do programa de inclusão escolar, no seu entender?

A senhora pode dar um exemplo das vantagens e outro das desvantagens?

Coord: Eu acho que a vantagem é a criança estar no meio das outras. Ela não se sente excluída, ela está lá junto com as outras e mesmo com dificuldades, mas ela está. A desvantagem desse programa é que os professores não estão preparados para receber alunos assim. Eles estão preparados para receber alunos com dificuldades, mas não com muita dificuldade. Então assim, eu acho lindo o trabalho, a proposta, mas eu acho que se tivesse uma preparação para o professor seria melhor porque você já imaginou uma classe com 40 alunos e uns 2 ou 3 inclusos. O que vai acontecer é que nem na novela que passou tanto aquela história da Clara ficar né... Mas dá uma olhada na sala que ela está agora e na nossa sala atualmente... Então acaba mesmo fugindo das mãos do professor. Eu acho que tinha sim que ter uma preparação, uma formação, agora que eles colocaram o programa devia chamar os professores de sala comum e estar passando “olha, vocês vão trabalhar assim, assim e assim” Porque é difícil você segurar 40 alunos e você ter que dar mais atenção para 2 ou 3.

Marília: Você sendo a coordenadora, você fica responsável em passar informações para os professores. Existe algum respaldo da coordenação para desenvolver esse tipo de trabalho?

Coord: Essa história toda esta vindo a tona com a novela e tudo mais, só que acontece que agora o pai e a mãe acha que ele pode colocar o filho com dificuldade e a professora tem que dar atenção, então quer dizer, não é bem assim né, a gente tem todo um processo aqui.

3- Como a senhora avalia a implementação desse programa na sua escola? O que seria preciso para que ele funcionasse de maneira mais eficaz?

Coord: eu avalio que se tivesse esse respaldo e essa preparação seria dez, agora como não tem isso ainda tem muita coisa pra consertar. Eu acho que devia mesmo estar revendo isso, chamando para orientação técnica. Eu acho que se for colocado de uma maneira legal vai ter a

colaboração de todos, todos vão se empenhar. O que acontece que como é tudo jogado, então o professor fala assim “ah quer colocar, coloca, fazer o que né...” Não existe muito o senso de responsabilidade, assim, olha eu vou ter que dar mais atenção para esse aluno. As professoras fazem porque é obrigatório e não porque ela está afim mesmo desse tipo de trabalho. E só isso.