



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Saberes Docentes: constituição e mobilização dos saberes
experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com
deficiência mental**

Roselane Duarte Ferraz

**Uberlândia – MG
2008**

Roselane Duarte Ferraz

**Saberes Docentes: constituição e mobilização dos saberes
experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com
deficiência mental**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo
Miranda

**Uberlândia – MG
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- F381s Ferraz, Roselane Duarte, 1975-
Saberes docentes : constituição e mobilização dos saberes experien-
ciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental /
Roselane Duarte Ferraz. - 2008.
153 f. : il.
- Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Professores - Formação - Teses. 2. Deficientes mentais - Educação -
Teses. 3. Educação especial - Teses. I. Miranda, Arlete Aparecida Bertol-
do. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

ROSELANE DUARTE FERRAZ

**Saberes Docentes: constituição e mobilização dos saberes
experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com
deficiência mental**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (Orientadora) – UFU

Profa. Dra. Dulce Barros de Almeida - UFG

Profa. Dra. Gercina Santana de Novais - UFU

**Uberlândia – MG
2008**

Aos meus pais (in memoriam), que me apoiaram em todos os momentos da minha vida.

A todos os professores deste país que, apesar das dificuldades, exercem o seu compromisso com a educação.

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Em especial...

A Deus que, em todos os momentos da minha vida, vem me mostrando que sou sua filha, amada e querida.

À professora Arlete, minha orientadora, pela ética, sensatez e compreensão no decorrer da dissertação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela dedicação no auxílio e pelas oportunidades.

Aos colegas do Mestrado, que me fizeram entender que, juntos, somos mais fortes.

À escola onde realizei a pesquisa, pela receptividade e carinho da direção, alunos, funcionários e, especialmente, à professora, pela generosidade e compromisso com a educação de seus alunos.

Às professoras doutoras Cláudia Dechichi, Gercina Santana e Dulce Barros, pelas significativas contribuições por ocasião das bancas de qualificação e defesa.

Ao Cléber, com quem decidi dividir minhas conquistas e que, apesar das saudades, da solidão, da distância, me apoiou com muito carinho.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pelo apoio e financiamento.

À família e aos amigos, que incentivaram esta conquista.

A vida não é só isso que se vê...
É um pouco mais...
Que os olhos não conseguem perceber...
As mãos não ousam tocar...
E os pés recusam pisar...

Paulinho da Viola

RESUMO

A presente dissertação traz como objetivo analisar o processo de constituição e mobilização dos saberes experienciais docentes frente à inclusão em sala de aula dos alunos com deficiência mental, bem como investigar se a experiência em trabalhar com essas crianças possibilitou mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora. A pesquisa busca subsidiar-se em autores que orientam discussões sobre a epistemologia da prática e os saberes docentes. Para atingir os objetivos, foi realizada investigação em uma escola da rede pública municipal de ensino fundamental, situada na zona urbana do município de Itapetinga-Ba, em que se encontra matriculados alunos com deficiência mental. Perante a natureza deste estudo e as bases teóricas em que se fundamenta, a opção metodológica pautou-se em uma abordagem qualitativa e de orientação etnográfica, com a utilização de entrevistas semi-estruturadas com a professora e a diretora da escola e observações em sala de aula, registradas num diário de campo. Os dados desse estudo indicam que a professora se apropria de diversos saberes ao lidar com as situações de ensino e aprendizagem, uma vez que as atividades do cotidiano escolar possibilitam a produção e mobilização dos saberes experienciais. Assim, o saber prático da professora adquire objetividade ao confrontar suas certezas subjetivas com os saberes produzidos pela experiência coletiva. Nesta pesquisa, constatou-se que a professora apresentava algumas limitações ao direcionar suas ações pedagógicas para os alunos com deficiência mental. Percebeu-se que as lacunas provenientes da formação inicial e a organização e estrutura da escola, em que a professora exerce sua função contribuíram para que ela apresentasse dificuldades nas suas propostas pedagógicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência mental. Desse modo, compreende-se que o processo de constituição e mobilização dos saberes docentes frente à deficiência mental, envolve uma perspectiva de formação profissional que dependerá não só da articulação dos saberes experienciais com os demais saberes, como, também, das condições apresentadas pelo contexto escolar para que a professora possa, mediante um trabalho coletivo, ter condições de continuar sua formação.

Palavras-chave: Saberes experienciais - Deficiência mental - Inclusão escolar.

ABSTRACT

The constitution and mobilization process of teachers' experiences with regard to inclusion in mentally deficient students' classroom is analyzed. Research also investigates whether working experience with the above-mentioned children made any change in continuous training and in the constitution of the teacher's knowledge. Research, based on authors that discuss the epistemology of teachers' practice and knowledge, was undertaken in a municipal government primary school in the urban area of the municipality of Itapetinga BA Brazil, in which the mentally deficient children were enrolled. Methodological options involved a qualitative approach and an ethnographical orientation due to the peculiarities of the investigation and its theoretical bases. Half-structured interviews with the teacher and the headmistress and observations in the classroom reported in a diary were used. Data revealed that the teacher appropriates herself with different types of knowledge when dealing with learning and teaching situations since daily school activities make possible the production and the mobilization of knowledge experiences. The teacher's practical knowledge acquires objectivity when subjective certainties are confronted with knowledge produced by the collective experience. Research showed that the teacher had her limitations when directing her pedagogical activities to mentally deficient children. Gaps hailing from initial training and from the school's organization and structure contributed towards difficulties experienced in her pedagogical proposals to attend to the mentally deficient students' learning needs. The constitution and the mobilization process of teaching knowledge vis-à-vis mental deficiency involves aspects in professional training that do not merely depend on the articulation of experience knowledge with other types of knowledge, but also on the conditions of the school context. Consequently the continuation of the teacher's training is undertaken through team work.

Key words: experience knowledge - mental deficiency - school inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AAMD	American Association Mental Deficiency (Associação Americana de Deficiência Mental)
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BM	Banco Mundial
CAPS	Centro de Apoio Psicossocial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial de Saúde
QI	Quociente de Inteligência
SME	Secretaria Municipal de Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESCO	Organização Nacional das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I	
DEFICIÊNCIA MENTAL: CENÁRIO HISTÓRICO E PRODUÇÃO DE CONCEITOS	25
CAPÍTULO II	
OS SABERES DOCENTES COMO FOCO DE PESQUISAS	39
CAPÍTULO III	
PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1. Desenvolvimento da Pesquisa	60
3.2 Caracterização da Escola Municipal Santos Dumont.....	63
3.3. A professora participante.....	66
3.4. A sala de alfabetização	66
3.5. Os alunos que apresentam deficiência mental	67
CAPÍTULO IV	
OS SABERES EXPERIENCIAIS MOBILIZADOS E CONSTRUÍDOS PELA PROFESSORA	71
Eixo 1 A organização das situações de ensino e aprendizagem	73
Eixo 2 Gestão de classe	91
Eixo 3 Formação profissional, organização e estrutura escolar para o trabalho com alunos que apresentam deficiência mental.	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO

Este momento nos possibilita expor algumas questões e sentimentos que vivenciamos ao tomarmos a arte da pesquisa como ação principal do nosso dia-a-dia. Somos convidados a construir e desconstruir conhecimentos que, por muitas vezes, resultam em situações de desconforto, medo, incertezas, mas, também, de fascínio, curiosidade, determinação.

Não pretendemos relatar detalhes de nossa trajetória de vida nesta dissertação, mas, para que alguns pontos deste trabalho tenham sentido, será importante contextualizá-los e vinculá-los às inquietações da nossa experiência acadêmica e profissional. Por isso, consideramos necessário compartilhar aspectos que constituem nossa história e que influenciaram na escolha do tema pesquisado.

Em 1995, ingressamos na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), para o curso de Pedagogia. Embora, inicialmente, não tivéssemos tanto interesse pelo curso, já vínhamos, desde o ensino médio, com uma formação voltada para o magistério. Pedagogia nos pareceu o mais viável para nossos interesses profissionais. Com o tempo, nos interessamos cada vez mais pelas questões educativas e, hoje, acreditamos que não saberíamos trabalhar em outra profissão.

Em 1999, fomos convidados, por uma amiga, a prestar seleção para o curso de Especialização em Educação Especial, oferecido pela própria UESC. Inicialmente relutamos, pois nosso interesse era trabalhar com educação infantil, e não tínhamos nenhum conhecimento sobre educação especial. O curso de magistério e a graduação não fizeram nenhuma menção sobre a educação das pessoas que apresentam deficiência nem sobre a sua inserção nas escolas comuns. As discussões giravam em torno das dificuldades de aprendizagem, exploradas na disciplina Psicologia da educação no curso de Pedagogia. Naquela época não existia uma disciplina específica para tratar da temática. A experiência mais significativa que tivemos foi o contato com uma prima que tem síndrome de Down, mas foi uma vivência mesclada de mitos, dúvidas e de informações contaminadas pelo preconceito. Entendíamos como natural o fato de essa prima nunca ter frequentado uma instituição de ensino, pois acreditávamos que suas limitações não lhe possibilitavam aprendizagem.

Foi com a especialização que nos familiarizamos com a temática. Este curso nos proporcionou dois tipos de formação: (a) teórica, quando foram trabalhadas teorias de vários autores que promoviam o conhecimento do paradigma da inclusão escolar e que, como

desconhecíamos o assunto, despertaram-nos dúvidas e, conseqüentemente, a necessidade de maior aprofundamento sobre todos os elementos que envolvem tal questão; (b) formação pessoal, por meio da qual pudemos ter outro olhar em relação às pessoas que apresentam deficiências e, assim, tomamos consciência dos nossos anseios e preconceitos.

Como na maioria dos cursos de formação e qualificação docente, predominaram os aspectos teóricos sobre os práticos, e a deficiência foi o foco principal do curso. Recordamos de uma professora adjetivar as crianças que apresentam quadros neurológicos mais severos como “*crianças estragadinhas*”. Assim, dúvidas pairavam no universo da segunda turma da Especialização em Educação Especial, como questões ligadas à formação e capacitação docente para atender à perspectiva de uma educação inclusiva.

Em 2001, passamos em concurso público para docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde, inicialmente, trabalhamos com a disciplina Educação Especial, e hoje lecionamos a disciplina Prática das Matérias Pedagógicas do Magistério.

Foi como professora da disciplina Educação Especial que enfrentamos alguns desafios: (1) discriminação e isolamento, pois alguns colegas não consideravam a disciplina importante para o currículo de um pedagogo; (2) muitos alunos não viam com bons olhos uma educação aberta à diversidade, por isso vários debates foram travados em sala, principalmente quando se discutia a formação do educador. Predominava a argumentação de que é preciso, primeiro, promover a capacitação para, em seguida, iniciar o esforço pela inclusão escolar. Este argumento é constantemente usado para justificar e manter a situação de segregação em que se encontram milhares de crianças e jovens com deficiência, limita o que se entende por reconhecimento da diversidade e descaracteriza os princípios da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem por meio da cooperação, tão defendidos pela inclusão (SASSAKI, 1997).

A discussão sobre a formação de professores para atuar em um paradigma educacional que busca proporcionar qualidade educativa e equiparação de oportunidades não é uma das tarefas mais fáceis. Envolve questionamentos, dúvidas e reflexões que estão além das receitas e indicativos de como deve ocorrer a formação dos professores. As argumentações apresentadas pelos alunos do curso de Pedagogia trazem fundamentos importantes, pois, se considerarmos a formação e a profissionalização docentes no Brasil, verificaremos um quadro de desvalorização social desse profissional configurada na precariedade das condições de trabalho, na ausência de infra-estrutura para exercício da profissão e na elaboração de modelos formativos cada vez mais voltados para a produtividade de um projeto de sociedade globalizada (SHEIBE, 2002; VEIGA, 2002). Tratando, então, da formação de docente que

possa contemplar a educação de crianças que apresentam deficiência, pesquisas têm mostrado que os cursos de formação inicial de professores não apresentam propostas significativas nesta área, o que contribui para que os profissionais entrem despreparados no mercado de trabalho (CARVALHO, 1996; GLAT, 1999; RODRIGUES, 2006). Segundo Carvalho (1996), nos cursos de formação docente, as matérias do currículo, a prática de ensino, os estágios são programados para as crianças “normais”.

No entanto, as escolas regulares são entendidas como os melhores espaços para a educação de crianças que apresentam deficiência. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) afirma que a rede comum de ensino será eficiente no combate à discriminação que vem sofrendo os alunos que apresentam deficiência ao criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e conseguir educação para todos. Assim, os alunos caracterizados como deficientes passam a ser considerados estimuladores de mudanças atitudinais por promover um ambiente educacional mais rico para todos.

Acreditamos que a profissão docente apresenta características complexas, que exigem do professor propostas interventivas em condições diferenciadas e que, por isso, a formação não ocorre, apenas, num momento pontual; ela é entendida como um processo permanente e contínuo de desenvolvimento, que depende da disponibilidade do professor para a aprendizagem, da formação que o ensine a aprender, do sistema escolar a que pertence e das condições para continuar aprendendo (TARDIF, 2002).

Assim, nosso interesse de pesquisa não se direcionava para a formação inicial, embora consideremos esse momento imprescindível para a constituição do profissional da docência; interessava-nos conhecer a prática docente. Por isso, as atividades da pesquisa se pautaram na problematização das experiências ocorridas em sala de aula, pois o contexto escola e sala de aula se constitui o *locus* privilegiado de formação e produção dos saberes docentes. Entendemos que, na sala de aula, ocorrem, simultaneamente, os mais variados eventos, que são apresentados ao professor no momento em que a ação se realiza (TARDIF & LESSARD, 2005) e que exigem do profissional da docência conhecimento e saber que lhe permitam estabelecer estratégias e adaptações imediatas.

Em função disso e considerando o aumento da inclusão de crianças com deficiência mental nas escolas da rede comum de ensino, algumas questões nortearam a formulação desta pesquisa: como são constituídos e mobilizados os saberes da professora em sala de aula? Como a professora mobiliza seus saberes experienciais para trabalhar com as crianças que apresentam deficiência mental? Como a professora reorganiza sua prática e seus saberes em função da interação com os alunos com deficiência mental?

Estas primeiras questões nos levaram a estabelecer uma interlocução com o referencial teórico e possibilitaram a formulação dos seguintes objetivos: analisar o modo como a professora constitui e mobiliza os saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula dos alunos com deficiência mental; investigar se a experiência em trabalhar com alunos que apresentam deficiência mental possibilitou mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora.

Na organização do nosso trabalho, valorizamos o diálogo com os sujeitos colaboradores da pesquisa, os autores que têm se dedicado a estudos sobre a prática e os saberes docentes e nos quais este trabalho se fundamenta, tais como: Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (2002); Tardif e Lessard (2005); Gauthier (1998); Shön (1995, 2000); Pimenta (2000, 2002).

O trabalho compõe-se de quatro capítulos contemplando reflexões sobre as questões debatidas e as considerações finais. No primeiro capítulo, procuramos definir e contextualizar a deficiência mental e apresentar as bases históricas; analisamos a perspectiva de uma escola inclusiva com os requisitos para uma proposta de educação inclusiva e a necessidade do entrecruzamento de ações e apoio para que se vislumbre tal proposta.

No segundo capítulo, apresentamos os autores que fundamentam este trabalho, à luz da perspectiva dos saberes docentes, e as pesquisas atuais que se respaldam nesta abordagem.

No terceiro capítulo, discutimos e apresentamos a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica adotada. Expomos os procedimentos efetuados e as fases investigativas e caracterizamos a escola e a sala de aula, a professora e os alunos.

No quarto capítulo, apresentamos os dados sistematizados e discutidos com base na teoria que fundamentou a pesquisa de acordo com a constituição dos eixos-temáticos: 1. A organização das situações de ensino e aprendizagem; 2. Gestão de classe; 3. Formação profissional, organização e estrutura escolar para o trabalho com alunos que apresentam deficiência mental.

Finalmente, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa, o referencial bibliográfico utilizado para a sua composição e os apêndices.

CAPÍTULO I

DEFICIÊNCIA MENTAL: CENÁRIO HISTÓRICO E PRODUÇÃO DE CONCEITOS

Buscamos, neste capítulo, compreender o processo histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência mental e os vários termos – retardado, mentecapto, débil mental, excepcional, portador de deficiência, portador de necessidade especial – utilizados para designá-las, os quais foram produzidos e disseminados em diferentes épocas da humanidade e que, mais do que a evolução de um conceito científico, denotam a atitude das diferentes sociedades e culturas para com o indivíduo com um significativo déficit cognitivo.

A dificuldade de diagnosticar com clareza a deficiência mental tem provocado uma série de definições e revisões do seu conceito. A medida do QI (coeficiente de inteligência) foi utilizada por anos como parâmetro para definição de muitos casos e considerada útil para classificação, diagnóstico e prognóstico em termos de educabilidade. O próprio Código Internacional de Doenças (CID), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), propõe uma caracterização baseada no coeficiente de inteligência e classifica o retardo mental entre leve, moderado e profundo, a depender do comprometimento, além de incluir outros sintomas como a dificuldade de aprendizagem e o comprometimento de comportamento (BATISTA, 2005; PAN, 2005).

Segundo Pan (2005), nos diversos conceitos persistem características de um enfoque inatista, em que reside pouca credibilidade de alteração do quadro patológico e uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseia qualquer tipo de aprendizagem.

Mendes (1995) relata que, desde o século XIX, muitos pesquisadores têm se preocupado em apresentar uma explicação científica para a deficiência mental e diversas áreas, como a Psicologia, a Medicina, a Sociologia, vêm conceituando a deficiência mental de acordo com a ótica própria a cada uma delas.

Mesmo com um caráter complexo e a exigência de interrelação de diversas áreas para explicá-la, existe um aspecto comum a todas as concepções sobre a deficiência mental, que é a constatação do déficit na capacidade intelectual da pessoa, associado à dificuldade de adaptação social (PÉREZ-RAMOS, 1982).

Segundo Miranda (2003, p. 51), nos últimos anos os conceitos sobre a deficiência mental evidenciam mais os aspectos psicossociais do que os biológicos ou etiológicos. Para essa

autora, a mudança de foco se deve à “importância da conduta adaptativa¹ da pessoa deficiente, em relação aos fatores causais e às considerações prognósticas da deficiência”.

Santos (2007) relata que algumas definições sobre a deficiência mental são utilizadas por importantes organizações mundiais que, por sua vez, se tornaram referência e influenciam as representações conceituais de diversos profissionais da área de Educação Especial. Uma das concepções que se destaca é a apresentada pela Associação Americana de Deficiência Mental (American Association Mental Deficiency – AAMD), que serve como diretriz para a realização de trabalhos e pesquisas referentes à Educação Especial.

Em 1959, a AAMD definia a deficiência mental como um “funcionamento intelectual subnormal, que se originava durante o período de desenvolvimento e está associado com déficit no comportamento adaptativo” (MENDES, 1995, p. 34). No ano de 1992, a AAMD redefiniu o conceito e apresentou mudanças que expressaram um entendimento mais atualizado sobre esse tipo de deficiência, redimensionando o paradigma que concebe a deficiência mental como um traço exclusivo do indivíduo para uma condição que mostra a interação entre uma pessoa com funcionamento intelectual limitado e seu ambiente (idem).

Assim, a AAMD define a deficiência mental,

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994, p. 07)

Essa definição traz como consequência o questionamento sobre os objetivos, a estruturação e o planejamento oferecido à pessoa com deficiência mental. Esse questionamento surge do fato do novo conceito sobre a deficiência mental considerar mais os aspectos da interação social e da conduta adaptativa presentes na vida do indivíduo do que os fatores orgânicos e etiológicos da deficiência. Neste sentido, tanto os fatores individuais (internos) quanto os ambientais (externos) são destacados no processo interacional estabelecido entre indivíduo e meio na produção da adaptação da pessoa em seu contexto social (SANTOS, 2007).

¹ A conduta adaptativa refere-se aos comportamentos dos indivíduos em relação à sua competência social, ao desempenho escolar, à independência em hábitos de cuidados pessoais e à aquisição de padrões de conduta aceitáveis socialmente (MIRANDA, 2003).

Por essa definição, as propostas educacionais destinadas a alunos com deficiência mental devem considerar tanto as características individuais, quanto as demandas e peculiaridades do contexto social do aluno, uma vez que o sucesso ou o fracasso do atendimento educacional será conseqüência do processo interacional. Portanto, será importante distinguir o que se origina da deficiência e o que resulta da relação entre as dificuldades advindas da deficiência mental e das regras e normas sociais (idem).

Para Mantoan (2000), essa definição possibilita uma apreciação das habilidades adaptativas e indica novas perspectivas quanto à inserção social e educacional das pessoas com deficiência mental, além de sugerir que os modelos educacionais precisam considerar as características de funcionamento do indivíduo e sua relação com o meio.

Segundo Vigotski (2000), o ser humano se constitui como tal por meio de suas interações sociais e, dessa forma, acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são organizadas pelo homem por meio do ambiente cultural em que ele vive. O desenvolvimento é um processo sociocultural, e todo funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais (VIGOTSKI, 1995). Neste sentido, ele é contrário à idéia de estabelecer limites, a priori, para os casos de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. De acordo com o autor, “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas conseqüências sociais, sua realização psico-social” (VIGOTSKI, 1997, p. 19), o que dependerá das relações estabelecidas entre o indivíduo com deficiência e as outras pessoas, da sua imersão nos diferentes contextos culturais e da qualidade das experiências vivenciadas, pois este ‘destino’ está relacionado à inserção do indivíduo na vida coletiva, onde encontra as bases para construir as suas funções internas (PINTO & GÓES, 2006, p. 12. Grifo dos autores).

E, em se tratando do desenvolvimento da criança, para Vigotski (1997) não há diferenciação entre as leis que regem o desenvolvimento das crianças com deficiência mental e as que o fazem em relação às crianças que são normais, senão que, no caso das primeiras, as relações entre as funções psíquicas se estruturam de maneira diferenciada, isto é, “a criança cujo desenvolvimento está comprometido por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as crianças normais, mas sim desenvolvida de outro modo” (idem, p. 12). Para o autor, a qualidade das experiências concretas proporcionadas pelo grupo social e a plasticidade do funcionamento humano permitirão avanços na formação individual, inclusive para os que apresentam deficiência.

Para Vigotski (idem), as grandes possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência se encontram mais na área das funções superiores que no campo das funções

elementares, uma vez que as funções superiores, por dependerem do grupo social, são mais educáveis que as elementares, que se encontram diretamente comprometidas pelo núcleo orgânico. Neste sentido, o autor se opõe às orientações educacionais que tomam como referência os problemas orgânicos e se acomodam à idéia de que há pouco a fazer e que resultam “na diretriz para o trabalho com funções elementares, associada a uma concepção institucional filantrópica” (PINTO & GÓES, 2006, p. 12).

Segundo Pinto e Góes (2006), não é possível que uma educação se construa com base naquilo que a criança não possui, naquilo que ela não sabe, isto é, se as crianças com deficiência mental têm dificuldades para desenvolver elaborações generalizantes e abstratas, a escola deveria educá-las para elevar suas formas de pensamento, em lugar de enfatizar experiências concretas, adaptadas às suas dificuldades. As autoras não se conformam com uma escola que “utilize métodos reduzidos e simplificados de ensino e que ofereça à criança deficiente uma ‘pedagogia menor’, uma educação minimalista” (idem, p. 13. Grifo dos autores) e argumentam que a educação precisa investir nas potencialidades dos alunos e estabelecer desafios sem se ater somente às limitações que esses alunos apresentam.

Ainda percebemos que nem todas as pessoas comungam com essas concepções, e muitas demonstram dificuldades em lidar com questões ligadas à deficiência. Segundo afirma Mantoan (1997, p. 18), “quer se trate de deficiências reais ou circunstanciais, é certo que a sociedade mantém uma marcável constância em fazer recair sobre o deficiente inúmeros desvios e impossibilidades que ela própria possui e, além do mais, cria!”

Essa variedade de conceitos e a constante dificuldade apresentada pela sociedade em lidar com a deficiência não são construtos inéditos; são produtos de acontecimentos ocorridos em diferentes momentos históricos, que estão entrelaçados com as formas de produção e o modo de organização e divisão das atividades produtivas e com o desenvolvimento das ciências e das estruturas de ordem política e religiosa preponderantes em cada época. Neste sentido, compreender como a humanidade vem conceituando a deficiência e se relacionando com ela, em que o pano de fundo são as transformações socioeconômicas e culturais, é uma tentativa de entender o motivo por que existem tantas concepções e práticas sociais relacionadas ao indivíduo com deficiência mental.

Assim, nos propusemos a realizar uma breve retomada sobre os aspectos históricos da deficiência mental para perceber que mesmo nós, na qualidade de educadores, envolvidos nas discussões em prol da inserção social e educacional das pessoas com deficiência, ainda mantemos atitudes e conceitos herdados, que pouco contribuem para implementação de práticas inclusivas que possibilitem o desenvolvimento da criança com deficiência mental.

Nessa retomada histórica, constatamos a existência de quatro fases distintas em relação à percepção sobre a pessoa que apresenta deficiência. A primeira, conhecida como fase da **exclusão**, é quando se cometiam infanticídios com a maioria das pessoas com deficiência. Desde a Antiguidade, os indivíduos que apresentavam deficiência mental eram considerados subhumanos por não corresponderem aos padrões estéticos e de exaltação do corpo; eram considerados como degeneração da raça humana, por isso muitos foram eliminados ou abandonados. Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 65), “Em Esparta, o processo de seleção para conseguir guerreiros fortes e sadios levou ao sacrifício indivíduos que apresentavam deficiências.”

Durante a Idade Média, com a influência da doutrina cristã, tais atos foram condenados pela igreja, porém havia posições ambíguas em relação à deficiência, o que provocava diferentes reações da sociedade. Se, por um lado, o indivíduo com deficiência representava um escolhido para missões divinas, por outro, ele é expiador de culpas, castigado por pecados seus e de familiares. Essa dualidade gerou atitudes paradoxais, que oscilavam entre a caridade-proteção e a segregação-eliminação (CARDOSO, 2003; FACION, 2005).

Com o advento da Idade Moderna e o predomínio de filosofias humanistas, ocorreu maior valorização do ser humano e redimensionamento em relação à deficiência, que passou da abordagem moral, dominada pela igreja, para a abordagem médica, e a medicina passou a ter um poder-saber que, antes, pertencia à religião. Médicos e pedagogos desafiaram os conceitos vigentes na época e acreditaram nas possibilidades educacionais de indivíduos considerados ineducáveis. Porém, a resposta social para o tratamento dos considerados desviantes era a sua internação em asilos e manicômios. Com isso, se iniciou a segunda fase, chamada **segregação**, justificada pela crença de que as pessoas com deficiência seriam protegidas e cuidadas se fossem colocadas em ambientes separados (FACION, 2005; MENDES, 2002).

A institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola regular em responder pela aprendizagem de todas as crianças deram origem às classes especiais nas escolas comuns, no início do século XX. Mas, foi a partir das duas guerras mundiais que as classes especiais e as escolas especiais se multiplicaram como uma modalidade alternativa às instituições residenciais. Esses centros especializados, separados dos regulares, com programas próprios, técnicos e especialistas, constituíram um subsistema diferenciado de educação, dentro do sistema educativo geral, formando dois subsistemas paralelos e sem ligação: regular e especial, até que, por motivos morais, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (FACION, 2005; MENDES, 2006).

Com a organização dos movimentos sociais pelos direitos humanos, ocorrida na primeira metade do século XX, deu-se início a um processo de conscientização e sensibilização da sociedade para com os prejuízos da segregação e da marginalização das pessoas ou grupos considerados minoritários e tornou a segregação uma prática intolerável. Assim, a sociedade foi pressionada a repensar seus valores e suas práticas sobre as pessoas que apresentavam deficiência. Tal situação alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento de que todas as crianças deficientes teriam o direito de participar de todos os programas e atividades cotidianas acessíveis a todas as demais crianças (idem).

Aliados aos argumentos morais, outros argumentos fundamentaram as práticas integradoras, tais como: os fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos benefícios para as crianças deficientes quanto para os colegas sem deficiência; as bases empíricas dos achados da pesquisa educacional, pois a ciência produziu formas de ensinar às pessoas consideradas ineducáveis e, posteriormente, produziu evidências que culminaram numa insatisfação em relação à natureza segregadora dos ambientes de ensino especial; o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo (MENDES, 2006).

Para Bueno (1997), o surgimento das instituições especializadas preencheu três funções fundamentais, que perpetuaram conflitos e contradições provenientes desde sua gênese. A primeira foi a de proporcionar às crianças com limitações físicas ou sensoriais acesso à cultura e desenvolvimento das potencialidades e habilidades necessárias a uma vida útil. A segunda foi a de contribuir para a segregação dos que atrapalham a ordem social. Por fim, a terceira função foi a de favorecer a conformação das subjetividades dos sujeitos à instituição a que se incorporam.

Foi nesse contexto que houve aglutinação de interesses tanto dos políticos, quanto dos pesquisadores, pais e deficientes, direcionados para a integração das pessoas com deficiência aos serviços regulares da comunidade. Assim, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração (MENDES, 2006).

O princípio da normalização defendia a idéia de que todo indivíduo com deficiência teria o direito de experienciar um estilo de vida que seria comum em sua cultura e que, a todos, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. Essa proposta gerou o desenvolvimento de diversos tipos de ações que objetivavam integrar essas pessoas à comunidade, com auxílio de meios normativos para promover e manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possível (idem, p. 389).

Na década de 70 do século XX, segundo Mendes (2002), ocorreu uma mudança filosófica do foco, que não mais se baseava na segregação do aluno, mas na idéia da educação integrada, fundamentada na possibilidade de escolas comuns incorporarem os alunos que apresentam deficiência em suas classes ou, pelo menos, em classes especiais, em ambientes menos restritos. Essa seria a terceira fase, chamada **integração**. No entanto, nessa fase há o predomínio da idéia de que, embora as pessoas com deficiência tenham o direito de conviver com as demais pessoas, antes de tudo, elas deveriam ser preparadas para assumir seus papéis na sociedade.

A prática da integração, principalmente nos anos 1960 e 1970, baseou-se no “modelo médico da deficiência”, segundo o qual era preciso modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência, a fim de torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental) (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 109. Grifo dos autores).

No ambiente educacional, surgiu uma estrutura paralela com base no sistema de cascatas² de provisões de serviços, segundo o qual só eram integrados os alunos com deficiência que pudessem se adaptar à classe comum, sem modificações no sistema escolar, o que implicaria na exclusão daqueles que não acompanhavam o nível de aprendizagem dos demais colegas (MENDES, 2002).

Assim, para Mendes (2006), a integração escolar se configurava como um processo com vários níveis, por meio dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades do aluno e favorecer o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto.

Em relação a esse modelo, são feitas críticas com base na constatação de que a passagem de alunos com deficiência de um nível mais segregado a outro, supostamente mais integrado, dependeria exclusivamente do progresso do aluno, porém, na prática, essas transições dificilmente ocorriam e isso comprometeria os pressupostos da integração escolar (MENDES, 2002). Portanto, esse modelo de integração escolar tinha uma visão acrítica da escola, por pressupor que a centralidade do problema educativo estava nas crianças, e não na escola, na

² O sistema de cascatas pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar, baseado nas potencialidades e no progresso do aluno. Esse sistema apresenta diferentes níveis de integração: classe comum, com ou sem apoio; classe comum associada a serviços suplementares; classe especial em tempo parcial; classe especial em tempo integral; escolas especiais; lares; ambientes hospitalares ou instituições residenciais (MENDES, 2006).

medida em que propunha que a escola regular dava conta de educar bem, ao menos os considerados normais (BUENO, 2001).

A quarta fase, a da **inclusão**, teve início na década de 1980, quando um maior número de alunos com deficiência começou a freqüentar as classes regulares, em meio turno. E, por volta da década de 1990, os debates se intensificaram em defesa da reestruturação da sociedade, para que ela possibilitasse a convivência dos deficientes, e o movimento pela inclusão escolar passou a defender um sistema educacional único e de qualidade para todos. (MENDES, 2002; FACION, 2005).

Embora a idéia de incorporar crianças com deficiência nas escolares regulares já estivesse presente no movimento pela integração, na inclusão essa idéia foi intensificada e fez com que esses dois movimentos apresentem características peculiares.

Rodrigues (2006) diz que a inclusão é entendida, por muitos, como uma evolução da integração, isto pelo fato de ter sido desenvolvida após o movimento da integração e por usar os mesmos agentes e recursos da integração. Para ele, entretanto, por três motivos, a inclusão não representa uma evolução da integração:

Em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da integração que o insucesso ou abandono escolar diminuíram ou que novos modelos de gestão de sala de aula surgiram. A integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos com a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de freqüência: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação, etc.

Em segundo lugar, a escola integrativa separa os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais”, era mantida sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes”, selecionava condições especiais de apoio – ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o caráter de uma deficiência, e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva.

Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário, poderia sempre ser “devolvido” à escola especial (id., ib., p. 303-304).

Segundo estas colocações, o autor considera a escola integrativa semelhante à escola tradicional, e a escola inclusiva seria justamente o oposto, por promover uma escola de sucesso para todos. A integração espera do sujeito inserido na classe comum sua adaptação ao ambiente escolar sem a pressuposição de mudanças, enquanto a inclusão defende o

redimensionamento das estruturas da escola, em todos os seus segmentos, a partir da reformulação curricular e avaliativa, da formação e qualificação dos professores e de uma política educacional mais democrática.

A inclusão baseia-se fundamentalmente no modelo social da deficiência, de acordo com o qual, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 116).

A inclusão questiona o conceito e os princípios da integração, tece críticas à escola comum, uma vez que esta, ao seguir o princípio da integração, oculta seu fracasso quando integra somente aqueles alunos que não desafiam sua “competência”. A inclusão, por outro lado, defende mudanças educacionais, pois cabe à escola adaptar-se às particularidades de todos os alunos, independente das peculiaridades que eles possam apresentar.

O movimento pela inclusão escolar surgiu de maneira mais focalizada nos Estados Unidos da América (EUA) e, por conta da força de penetração cultural desse país, ganhou a mídia e o mundo nos anos de 1990. Na década de 1980, a publicação de estudos que retratavam de forma pessimista a educação nos EUA provocou reformas no sistema educacional desse país, que objetivavam a melhoria da educação da população de risco. E, em decorrência dessas reestruturações, alguns elementos das reformas, como autonomia organizacional da escola, tomada de decisão compartilhada, envolvimento da comunidade, entre outros, trouxeram implicações para a educação das pessoas que apresentavam deficiências, pois essas mudanças resultaram em maior flexibilidade para as escolas, que puderam romper com práticas tradicionais e aceitar novos desafios (MENDES, 2006).

Além disso, ocorreram dois movimentos voltados para a Educação Especial que influenciaram diretamente o surgimento da proposta da inclusão escolar: o modelo da iniciativa da educação regular³ e a proposta de inclusão total⁴. O ponto básico na proposta da iniciativa da educação regular foi a busca pela junção dos recursos da educação regular e especial com objetivo de atender melhor os alunos cujas necessidades educacionais eram, principalmente, acadêmicas. Já a proposta da inclusão total apresentava-se mais radical, ao estabelecer uma política sem exceção, defendendo a participação, em tempo integral, em

³ Regular Education Initiative

⁴ Full Inclusion

classe comum apropriada à idade, de todos os alunos, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações (idem).

Essas duas iniciativas apresentam pontos em comum, pois ambas se originaram do movimento pela integração escolar com vista à fusão dos sistemas de ensino regular e especial, em defesa de um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. Havia diferença, entretanto, entre as populações-alvo dessas duas iniciativas quanto ao nível de limitação dos alunos: a educação regular tinha como público os indivíduos com limitações leves a moderadas, enquanto a inclusão total defendia os direitos dos que apresentavam limitações mais severas (idem).

Para Mendes (2006), atualmente, pode-se observar a existência de duas correntes que surgiram da bifurcação dos movimentos pela educação geral e especial nos EUA: a proposta da **educação inclusiva** e a da **inclusão total**. Essas correntes são divergentes quanto à melhor forma de educar as pessoas que apresentam deficiência. A proposta da educação inclusiva pressupõe a inserção de todos os alunos numa classe comum, porém deixa abertas as possibilidades para os alunos serem ensinados em outros ambientes, na escola e na comunidade. Para essa proposta, o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno no domínio das habilidades e conhecimentos necessários à vida futura; acredita que a capacidade de mudança da escola comum seja finita e, mesmo havendo uma reestruturação, ela não será adequada a todas as crianças. A proposta da inclusão total defende a inserção de todos os alunos na classe comum de uma escola próxima à sua residência, independente do grau e do tipo de deficiência, por considerar a escola como o ambiente propício à constituição de novas amizades e de mudança do pensamento estereotipado sobre as pessoas que apresentam deficiências. Esta proposta defende, ainda, a eliminação total do atual modelo de prestação, que se baseia num contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

Considerando essas duas posições, notamos que, sob a bandeira da inclusão, são encontrados, atualmente, práticas e pressupostos diferenciados sobre como deve ser a inserção dos alunos com deficiência nas classes regulares das escolas comuns. Portanto, no contexto educacional para os que não desejam mudanças, a inclusão escolar equivale ao que já existe, mas, para os que desejam mais, a inclusão significa uma reorganização fundamental no sistema escolar (MENDES, 2006).

Para Mendes (2002), aceitar o ideário da inclusão não modifica num passe de mágica o que já existe, cancelando os serviços de apoio sem antes produzir uma reestruturação do sistema educacional. Segundo ela, é necessário preservar os serviços existentes e, ao mesmo tempo, ousar para construir uma educação inclusiva que seja, em todos os níveis, racional, a

fim de aproveitar todas as possibilidades existentes, ampliar matrículas e construir parcerias; responsável, no sentido de a proposta ser planejada e avaliada continuamente; e responsiva, sendo flexível e ajustável segundo os resultados das avaliações.

A autora afirma que existem muitas questões sobre como seria uma escola inclusiva e, entre estas, duas são centrais: uma relaciona-se à formação docente para a educação inclusiva, e a outra refere-se à possibilidade de levar os suportes para as escolas regulares a fim de atender às necessidades de todos os alunos. As respostas a essas questões, ainda, são essencialmente teóricas e se embasam na literatura de países que já vivenciaram tal situação.

Mendes (2002) afirma que a escola precisa se modificar para atender às necessidades educacionais dos seus alunos e que, na perspectiva de implantação de uma política de educação inclusiva, será necessário vislumbrar ações pelo menos em três componentes básicos de apoio: o aspecto político (administrativo e organizacional), o educacional e o pedagógico.

No aspecto político, seria preciso construir uma rede de suportes capaz de atender às necessidades de formação de pessoal, à provisão de serviços e ao planejamento e avaliação das diretrizes políticas pretendidas. No âmbito educacional, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Para isso, seria necessário um ensino cooperativo entre os professores do ensino regular e os de ensino especial e entre os docentes do ensino regular e consultores especialistas. Esse modelo requer desses profissionais a responsabilidade pelo planejamento e pelo ensino das crianças com deficiência e comporta várias configurações, tais como a participação de dois professores numa mesma sala em determinados momentos, ou de forma ininterrupta, com responsabilidades divididas; ou o estabelecimento de estações de ensino, ensino paralelo ou ensino alternativo.

No aspecto pedagógico, a escola deveria adotar intencionalmente agrupamentos de alunos heterogêneos, centralização dos apoios, uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão, com descentralização da pessoa do professor, mediante o trabalho em grupo ou tutoria por colegas (idem). Segundo Mendes (2002), numa escola inclusiva, será preciso a efetivação de currículos (adaptados ou modificados) e uma prática pedagógica flexível, que favoreça tanto a aprendizagem quanto o ajuste socioeducacional da pessoa que apresenta necessidade educativa especial.

Dessa forma, percebemos que, muito embora o docente e seu processo formativo se configurem como uma questão central para a constituição de uma escola inclusiva, apenas isso não será suficiente para a concretização de tal proposta, pois a educação inclusiva requer

entrelaçamento colaborativo dos sujeitos que fazem parte do contexto educacional assim como disponibilização de recursos e apoios para atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Assinalamos, assim, as possíveis adaptações com vista a uma educação inclusiva: estabelecimento do ensino por tutoria de colegas que colaboram com os alunos que apresentam necessidade educacional especial, na realização de determinadas tarefas; atividades de aprendizagem cooperativa com o incentivo às atividades em grupos heterogêneos. Para isso, seria necessário desenvolver um trabalho de consultoria colaborativa⁵ entre os professores do ensino regular e especial responsáveis pelo planejamento e pelo ensino desses alunos (MENDES, 2002).

Mrech (1999, p. 38) apresenta aspectos necessários para a constituição de uma escola inclusiva, entre os quais se destacam:

1. sistema de colaboração e cooperação nas relações sociais, formando uma rede de auto-ajuda na escola;
2. mudança de papéis e responsabilidades dos professores e da equipe técnica da escola, tornando o professor mais próximo e conhecedor das dificuldades dos alunos;
3. estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços;
4. parceria com os pais;
5. estratégias educativas com base em pesquisas;
6. continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica;
7. assistência às escolas para obter os recursos necessários à implementação do projeto de inclusão;
8. fornecimento de informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, de seus processos de aprendizagem e de seu desenvolvimento social e individual aos professores da classe comum;
9. compreensão, por parte dos professores, da necessidade de ir além dos limites que as crianças se colocam, no sentido de levá-las a alcançar o máximo das suas potencialidades;

⁵É uma estratégia de trabalho conjunto entre os professores do ensino regular e especial. Neste trabalho, os professores especiais seriam auxiliares para elaborar, recomendar e desempenhar estratégias, a fim de ensinar os alunos com deficiência. Esse profissional seria responsável por orientar os programas de trabalho e analisar com o grupo ou com a professora da classe comum a habilidade de o estudante usar seu potencial e identificar os melhores lugares para ensinar habilidades novas dentro de cada contexto de aprendizagem (MENDES, 2002).

10. oferecimento de novas alternativas aos professores, no sentido de implementar formas mais adequadas de trabalho.

Enfim, a literatura tem apontado várias estratégias de ensino e a necessidade de modificação de outras para constituir a educação inclusiva. Porém, muitos desafios são encontrados, que vão desde as contradições das políticas públicas presentes nos documentos oficiais, pelo fato de adotarem princípios de inclusão sem o consenso dos segmentos educacional, social, cultural, econômico e político que os legitimem, até as relações interpessoais que são estabelecidas nos contextos das salas de aula. Todos esses requisitos envolvem a criação de uma rede de parcerias e de apoios que, ainda, não são parte do sistema al brasileiro e fazem com que a proposta de inclusão escolar se torne um processo e distante das estruturas educacionais disponíveis atualmente.

CAPÍTULO II

OS SABERES DOCENTES COMO FOCO DE PESQUISAS

Nos países anglo-saxônicos, estudos sobre os saberes docente ganharam impulso a partir de 1980, com o movimento da profissionalização da docência, o qual buscava renovar os fundamentos epistemológicos do ofício docente com um repertório de conhecimentos que legitimasse a profissão (TARDIF, 2002). Muitos pesquisadores, como Gauthier (1998), Shulman (2004), Tardif, Lessard, Lahaye (1991), apoiados na idéia da existência de uma base de conhecimento⁶ para o ensino, buscaram investigar e convalidar os saberes mobilizados pelo professor, com intuito de melhorar a formação docente (ALMEIDA & BIAJONE, 2007).

Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validados pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação (...) o professor deve possuir saberes expertos eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para o aluno (BORGES e TARDIF, 2001, p. 3).

O modelo da racionalidade técnica, que dominava a área da formação docente, passou a ser substituído pelos argumentos da racionalidade prática, que investe na valorização dos saberes dos professores e reconhece que a atuação pedagógica na docência não se baseia, apenas, nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas, ao atuar em sala de aula, os professores produzem e mobilizam saberes.

Essas concepções chegam ao Brasil no início da década de 1990, por meio do artigo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Neste artigo, baseados nas contribuições da Sociologia do trabalho, os autores apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas relações com a prática pedagógica e identificam as tipologias e características dos saberes e a relação que o professor estabelece com esses saberes (ZIBETTI & SOUZA, 2007).

As pesquisas sobre os saberes docentes e a formação dos professores surgem sob influência dos estudos internacionais, aliados a características nacionais, com base na abordagem teórico-metodológica, que dá voz ao docente, e na análise de trajetórias

⁶ Para Shulman (2004), a base do conhecimento representa um corpo de compreensões, habilidades, conhecimentos de que o professor precisa para atuar numa determinada situação de ensino.

profissionais e histórias de vida. Assim, o trabalho docente é compreendido à luz de diferentes aspectos (individual, profissional), que incluem os saberes que são construídos pelos professores e que, anteriormente, eram desconsiderados (MONTALVÃO & MIZUKAMI, 2002).

Borges e Tardif (2001) relatam que, nos últimos anos, a temática sobre os saberes docentes apresenta expressiva multiplicação de estudos e que há um crescimento quantitativo e qualitativo de pesquisas, tanto no aspecto metodológico quanto no que diz respeito aos enfoques e aos quadros teóricos adotados. O novo referencial para a formação de professores reconhece que:

[...] o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individualmente e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho (idem, p. 3)

Tardif e Gauthier (2001) fazem alguns questionamentos sobre a noção do saber docente e identificam dois problemas que estão interligados e afetam a pesquisa sobre esta temática: o primeiro decorre da existência de um número variado de pesquisas que têm como foco central o saber dos professores; o segundo decorre da falta de clareza quanto à noção do saber docente, o que faz gerar uma concepção caracterizada pela imprecisão. Para os autores, não há um consenso sobre a definição do saber e, mesmo que seja criteriosa, a definição refletirá a visão de um determinado autor frente a um fenômeno específico.

Esses autores, no entanto, acreditam ser possível apresentar uma definição do saber, à luz de concepções já estabelecidas, ou seja, “no quadro da cultura da modernidade, o saber foi definido de três maneiras, em função de três “lugares” ou topos: a subjetividade, o julgamento, a argumentação”. (ibidem, p. 183. Grifo dos autores). Segundo a concepção da subjetividade, o saber é tido como o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe a outras certezas subjetivas baseadas na fé, no preconceito, na dúvida, nos erros. A certeza subjetiva específica ao saber assume duas formas: (a) a forma de uma intuição intelectual, na qual uma verdade é imediatamente identificada e capturada; (b) a forma de uma representação intelectual que resulta de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução. Assim, “a subjetividade é considerada como o “lugar” do saber. Saber qualquer

coisa é possuir uma certeza subjetiva racional”. (ibidem, p. 184. Grifo dos autores). De acordo com segunda concepção, o saber é o julgamento verdadeiro, o discurso afirmativo racional, o veredicto de qualquer coisa sobre a outra. O saber é mais um resultado de uma atividade intelectual do que uma intuição ou representação subjetiva. E, de acordo com a terceira concepção, o saber se apresenta como uma atividade discursiva, que, por meio de argumentos, tenta validar uma proposição ou ação. Para Tardif e Gauthier (2001, p. 185),

Saber qualquer coisa é não somente fazer um julgamento verdadeiro sobre qualquer coisa (um fato ou uma ação), mas é também ser capaz de estabelecer para quais razões esse julgamento é verdadeiro. Todavia, essa capacidade de dar razão, de argumentar em favor de qualquer coisa, remete à dimensão intersubjetiva do saber. De acordo com tal concepção, o saber não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica sempre outro, ou seja, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais.

Estas três concepções associam a natureza do saber às exigências de racionalidade, que têm como fundamento o pensamento do sujeito racional e elas se baseiam em argumentações, isto é, em racionalizações. O melhor método para ter acesso às exigências da racionalidade presentes no ator é questioná-lo ou questionar-se sobre os motivos ou as razões de seus discursos ou de suas ações. Sendo assim, ao identificar saberes e exigências da racionalidade, será possível constituir um repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes docentes (TARDIF & GAUTHIER, 2001).

Segundo Tardif e Gauthier (2001), a definição do saber é flexível, pois se apóia no que os atores consideram como racional, não faz nenhum juízo prematuro sobre a natureza das exigências da racionalidade, é restritiva, pois não reconhece como saberes atos e pensamentos sem racionalidade. Para eles, o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas utilizadas para validar um ato, mediante argumentações, pensamentos e proposições. Os autores aprestando o saber como “um construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são as fontes de seus julgamentos, escolhas e decisões”. (TARDIF & GAUTHIER, 2001, p. 198).

Ao fazerem referência ao saber do professor, os autores consideram que os docentes são dotados de razão, fazem julgamentos, tomam decisões e agem de acordo com as regras. E, a conduta é dirigida por seus pensamentos, julgamentos e decisões, baseados em certas exigências de racionalidade. Segundo os autores, para o professor atingir as finalidades pedagógicas, ele toma decisões em função do contexto e das contingências que o caracterizam

(a manutenção da ordem na sala, a transmissão da matéria), que implicam no ato de julgar, o qual se baseia nos saberes docentes, ou seja, em razões que o levaram a fazer o julgamento e a agir em conformidade com ele. Então, para estruturar e organizar sua atividade profissional, o professor se baseia em vários julgamentos (valores morais, normas sociais, tradições escolares, pedagógicas, profissionais e na experiência vivida).

Tardif e Gauthier (*idem*) afirmam que o saber docente deve ser compreendido numa relação direta com as condições do trabalho, isto é, o trabalho docente requer saberes específicos do ofício. Os saberes do professor dependem das condições sócio-históricas nas quais ele exerce sua profissão e estão relacionados à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização e diferenciação, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais o professor tem que lidar, além de relacionar-se a todo o contexto social, em que desempenha a profissão e que, de diversas formas, determina os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Segundo Tardif e Gauthier (*idem*), a ação profissional do professor se estrutura por duas séries de condicionantes: os relacionados à transmissão da matéria (condicionantes do tempo, da organização sequencial dos conteúdos etc.) e aqueles ligados à gestão das interações com os alunos (motivação da turma, gestão das ações dos alunos etc.). Na escola, o trabalho do professor consiste em convergir essas séries de condicionantes e fazê-los colaborar entre si. A concepção de professor apresentada pelos autores relaciona-se à visão do prático reflexivo, que corresponde ao profissional capaz de racionalizar a sua própria prática, criticá-la, revisá-la e fundamentá-la em razões de agir.

O movimento em defesa da prática reflexiva, desencadeado pelas idéias de Donald Schön⁷ (1995), propõe o trabalho docente como um processo reflexivo e enfatiza a necessidade de um profissional que desempenhe um papel ativo, em contraposição ao modelo da racionalidade técnica, em que os professores são somente executores de normas ou regras preestabelecidas, sem exercerem qualquer interferência sobre elas. A prática reflexiva também busca romper com a tradição de que só as academias produzem conhecimento. Nessa proposta, os professores têm teorias que embasam suas práticas e práticas que embasam suas teorias e, esses conhecimentos podem ser sistematizados (GERALDI, MESSIAS & GUERRA, 2003).

⁷ Donald Schön é professor de Estudos de Urbanismo e Educação do Massachusetts Institute of Technology/M.I.T. Formado em filosofia em 1951, na Universidade de Yale, mestre e Ph. D em filosofia pela Universidade de Harvard. Também estudou em Sorbonne e no Conservatoire Nationale, em Paris, França. Os estudos sobre a formação de arquitetos, desenvolvidos por Schön, é fundamentado na teoria da indagação de Dewey, publicados em duas obras: O profissional reflexivo (1983) e Formação de profissionais reflexivos (1987).

Embora Schön (1995) não tenha investigado o pensamento do professor em sala de aula, suas idéias contribuíram para pesquisas e reflexões sobre temas pertinentes ao estudo do saber docente. Segundo o autor, os professores criaram um conhecimento específico ligado à ação e que só podem ser adquiridos pela prática. Ele defende a formação de um profissional prático reflexivo, isto é, um profissional que reflita na e sobre a prática, que questione sobre o quê e para quê está fazendo.

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2002, p. 19).

A concepção de Schön (1995) está centrada no desenvolvimento de uma prática reflexiva baseada em nas idéias, de que, por meio da ação, os professores desenvolvem e adquirem conhecimentos. A primeira é a do **conhecimento na ação**. Este conhecimento traz consigo um saber, que está presente nas ações profissionais que, por sua vez, vêm carregadas de um saber escolar⁸. Esse tipo de conhecimento apresenta-se de forma molecular (feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados e formam um conhecimento mais avançado) e organiza-se em categorias. As estratégias de ensino que se baseiam nesse saber apóiam-se no uso de um conhecimento produzido academicamente e difundido nas escolas e que permitem pouca reelaboração do conhecimento, por este ser privilegiado sobre o contexto em que se apresenta (PARIZZI, 2000).

O conhecimento na ação não apresenta, apenas, o saber escolar, mas também certo modo de enfrentamento das situações cotidianas e revela um conhecimento espontâneo, experimental e intuitivo, que se apresenta por meio da atuação com características não lógicas. Essa ação não exige uma explicação verbal ou mesmo o uso de um pensamento sistematizado (CAMPOS & PESSOA, 2003; PARIZZI, 2000). O conhecimento na ação não é suficiente diante das situações complexas do cotidiano que extrapolam a rotina. A dificuldade para apresentar respostas às situações inesperadas desencadeia outro processo, denominado por Schön como **reflexão na ação**. O autor apresenta a segunda forma de conhecimento que é a capacidade de o professor dar razão ao aluno, reconhecendo o conhecimento tácito⁹,

⁸ Para Schön (1995, p.81), o saber escolar “é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas”.

⁹ Schön utiliza a definição apresentada pelo filósofo Michael Polany, que representa o conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento do cotidiano.

presente em cada aluno. Esse saber exige que o professor esteja atento, seja curioso, capaz de ouvir o aluno, capaz de surpreender e descobrir as razões que levaram os alunos a dizerem certas coisas. Assim, o professor deve

Esforçar-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento da ação com o saber escolar. Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1995, p. 82)

Para o autor, a reflexão na ação relaciona-se diretamente com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa que, em meio à ação presente, produzimos uma pausa para pensar, para reorganizar o que fazemos e refletir sobre a ação presente (CAMPOS & PESSOA, 2003; PIMENTA, 2002).

A reflexão na ação para Schön (2000, p. 33),

Tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conhecer os problemas.

O processo de reflexão na ação implica uma série de momentos na prática de ensino do docente. Primeiro, exigirá do professor um momento de surpresa em relação ao que o aluno fez, depois uma reflexão sobre a ação do aluno, para, em seguida, reformulação do problema e levantamento de hipótese. Por fim, o professor deverá efetuar uma experiência para testar a hipótese formulada sobre o modo de pensar do aluno. Outra possibilidade será a de refletir retrospectivamente sobre a reflexão na ação, ou seja, o professor “pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHÖN, 1995, p. 83).

Segundo Pérez Gómez (1995, p. 102-103), a reflexão mostra que o cotidiano do profissional prático depende de conhecimentos tácitos que são elaborados e mobilizados, durante a própria ação.

Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos.

A partir do processo de reflexão na ação, os profissionais constroem um repertório de experiências mobilizadas em situações cotidianas, que configuram em um conhecimento prático. Porém, em situações novas surgem problemas que superam o repertório criado e exigem análise, contextualização, possíveis explicações, uma nova compreensão dos problemas. Este momento é denominado por Schön como **reflexão sobre a reflexão na ação**, de forma que se produza uma reflexão verbal. Quando refletimos sobre a reflexão na ação, podemos gerar modificações em ações futuras, uma vez que é necessário criar a capacidade de refletir acerca da descrição resultante, isto é, quando refletimos sobre a reflexão na ação, compreendendo e julgando o problema, poderemos imaginar uma solução (CAMPOS e PESSOA, 2003; PIMENTA, 2002).

Quando Schön apresenta as dimensões que constituem as ações de um prático reflexivo, há uma valorização da prática, mas da prática refletida, que possibilite aos profissionais responder a situações novas e incertas do cotidiano (PIMENTA, 2002). Essas idéias de Schön geraram preocupações em desencadear valorização excessiva da prática como construção do saber e de um individualismo reflexivo, fruto de uma reflexão em torno de si própria. Nesse ponto, Gauthier et al. (1998) se distanciam um pouco da postura do reflexivismo de Schön (2000) por defenderem que o docente, para reformular e solucionar um problema, não recorre apenas aos saberes provenientes da experiência, mas a toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional (ZIBETTI & SOUZA, 2007). Para Tardif (2002, p. 223), “o saber docente é um construto social, produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”.

Segundo Gauthier et al. (1998), muito pouco se sabe sobre os fenômenos inerentes ao ensino, por isso avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino combaterá dois obstáculos que se interpuseram à pedagogia: um ofício sem saberes e saberes sem ofício. O primeiro, um ofício sem saberes, relaciona-se à ausência de sistematização de um saber próprio do docente; idéias preconcebidas, envolvendo o exercício da docência (ter bom senso, ter talento, seguir a intuição, basta ter experiência e cultura), trazem conseqüências sérias nos aspectos político, prático e conceitual. Primeiro, por alimentar a

idéia de que qualquer pessoa pode ensinar; segundo, pela cristalização da forma de ensinar; e, terceiro, porque essas idéias limitam nossas mudanças, dominam as argumentações e ações posteriores. Os saberes referentes à experiência, à cultura e ao conteúdo são fundamentais para exercer a docência, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (id., ib., p. 25) e reforçar a concepção de um ofício sem saberes.

Já o segundo obstáculo, os saberes sem ofício, caracteriza-se pela formalização do ensino, que reduz sua complexidade de tal forma que não mais encontra uma realidade correspondente. Esses saberes originam-se das Ciências da Educação. Segundo o autor, muitos desses conhecimentos foram produzidos sem considerar as concretas condições do exercício do magistério, são saberes que não se direcionam ao professor real, cuja atuação ocorre numa sala de aula, onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino.

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar estes dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício e, para isso, o autor propõe um ofício feito de saberes, que abranja vários saberes armazenados numa espécie de reservatório, que é mobilizado pelo professor para responder às exigências do seu ensino. Do ponto de vista tipológico, o autor classifica os saberes em: **disciplinares**, que se referem ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; **curriculares**, que se relacionam à transformação da disciplina em programa de ensino. Gauthier (idem) afirma que tanto a escola como os professores impõem ao conteúdo uma série de transformações, e o conhecimento que o docente possui sobre a disciplina exerce influência tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos; da **ciência da educação**, são saberes relacionados ao saber profissional específico, que não estão diretamente relacionados à ação pedagógica. São saberes adquiridos durante a formação ou no trabalho docente e que possibilitam ao professor um conhecimento abrangente de sua profissão e da educação; da **tradição pedagógica**, são saberes relacionados ao saber de dar aulas, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; da **experiência**, são saberes referentes aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; da **ação pedagógica**, são saberes relacionados ao saber experiencial, tornado público e testado por meio de pesquisas feitas nas salas de aula. Segundo Gauthier et al. (id., ib., p. 34), “os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino”.

Para o autor, reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete numa ressignificação do olhar para o professor, que passa a ser visto como um profissional munido de saberes e que, confrontado com situações complexas, deve deliberar, julgar e decidir como agir antes, durante e após o ato pedagógico (id., ib., p. 331).

Tardif (2002) busca situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, na tentativa de compreender a sua natureza social e individual como um todo. O saber é fruto da interação entre as condições materiais, o sistema de crenças e valores individuais e, para isso, ele se baseia em alguns fios condutores. No primeiro fio condutor, o saber docente precisa ser entendido em íntima relação com o trabalho em sala de aula. Mesmo o docente que utiliza diversos saberes, essa utilização se dá em função do trabalho, das situações, dos condicionantes e dos recursos ligados a este trabalho. Para o autor, as relações do professor com os saberes são mediadas pelo trabalho, que fornece princípios para solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor está ligado à idéia de diversidade do saber docente. Assim, esse saber é plural, heterogêneo, pois envolve, no exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversificado, proveniente de variadas fontes. Já o terceiro fio está relacionado com a temporalidade do saber, pois ele é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional e de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. (TARDIF, 2002, p.70)

O quarto fio condutor, denominado a experiência do trabalho como fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissional, pois Tardif (2002) constatou, em pesquisas, que os professores não apresentam todos os saberes igualmente, eles são hierarquizados em função da utilidade no ensino. É no contexto que o professor desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e pela prática. O quinto fio condutor, saberes humanos a respeito de saberes humanos, relaciona-se à idéia do trabalho interativo, ou seja, o professor se relaciona com seu objeto de trabalho, fundamentalmente, por meio da interação humana. Segundo Tardif (id., ib., p. 49-50), a atividade docente

É realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são possíveis de interpretação e decisão.

Para o autor, as relações que o professor estabelece com seus alunos são relações individuais e sociais ao mesmo tempo, pois o objeto do trabalho do docente são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo; essas interações constituem o núcleo do trabalho docente. Como o objeto humano apresenta características internas, elas certamente irão interferir na atuação do professor. A individualidade e a heterogeneidade são as primeiras características apresentadas por Tardif (idem) sobre o objeto do trabalho docente. Além disso, os alunos são ativos e possuem uma dimensão afetiva, o que significa dizer que, embora o professor ensine a um grupo, seus alunos são indivíduos com possibilidades de ação e com capacidades de aprendizagem variadas e que, em determinadas situações, oferecem resistências às iniciativas do professor, por se tratarem de indivíduos que possuem uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo.

O último fio, **saberes e formação profissional**, decorrente dos anteriores, expressa a necessidade de repensar a formação docente, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Neste sentido, Tardif, et. al. (1991, p. 219) afirmam que a prática docente integra diferentes saberes com os quais o professor mantém diferentes relações. Para os autores, o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constitui-se uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes provenientes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos currículos e das experiências.

Os **saberes da formação profissional** são os saberes transmitidos pelas instituições formadoras (escolas normais ou faculdades), nas quais o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e ciências da educação. De acordo com os autores, as ciências da educação, além de produzir conhecimentos, procuram incorporá-los à prática docente; no plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática dos professores se estabelece pela formação inicial ou contínua. A prática docente mobilizaria, sob tal perspectiva, diversos saberes denominados pedagógicos, que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

Os **saberes disciplinares** são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, integrados nas universidades, nos cursos sob a forma de disciplinas, entre os quais se encontram, por exemplo, Matemática, História. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os **saberes curriculares** apresentam-se sob a forma de programas escolares e correspondem a objetivos, conteúdos, métodos, com base nos quais as escolas organizam e apresentam os saberes sociais por ela selecionados para serem ensinados pelos professores.

De acordo com Tardif (2002), os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares se incorporam à prática docente, sem serem produzidos ou legitimados por ela. Portanto, segundo o autor, os docentes mantêm uma relação de transmissores desses saberes, mas não de produtores de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (id., ib., p. 40). Assim sendo, esses saberes são exteriores à prática docente. Para o autor, a relação do professor com estes saberes se caracteriza como uma relação de exterioridade, ou seja, os professores são transmissores de saberes produzidos e controlados por outros grupos sociais. Esses saberes são apresentados aos professores por meio da tradição cultural, escolas e universidades, em forma de currículos, programas, disciplinas e materiais. Porém, os professores não participam da definição dos saberes a serem transmitidos nas instituições formadoras e, tampouco, na escola onde atuam. Seus saberes específicos estariam relacionados com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares.

Por fim, são apresentados os **saberes experienciais**, que são saberes específicos, produzidos pelo professor no exercício de suas funções e na prática profissional, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. A experiência tanto produz esses saberes como os valida. Os saberes experienciais “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. (TARDIF, et. al., 1991, p. 220). Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, além de não se encontrarem sistematizados em doutrinas ou teorias. “Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e delas são partes constituintes, enquanto prática docente)” (id., Ib., p. 228).

Os saberes experienciais estão enraizados num fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações, que representam condicionantes diversos para a atuação docente. Esses condicionantes estão relacionados a situações concretas e exigem do docente improvisação, habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações variadas. Segundo Tardif et. al. (1991), lidar com os condicionantes e enfrentar as situações variáveis é um processo formador que permite ao docente desenvolver os *habitus*, que possibilitarão enfrentar os condicionantes da profissão. Esses *habitus* se manifestam mediante um saber-ser e um saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho.

Os saberes práticos fornecem aos docentes certezas referentes ao contexto de trabalho na escola e facilitam sua interação. Esses saberes possuem três objetos, que constituem a prática docente e se revelam por meio dela: a) as relações e interações estabelecidas entre os professores e os demais atores no campo de sua prática; b) as obrigações e normas às quais seu trabalho está submetido; c) a instituição como meio organizado com diversificadas funções. Esses objetos constituem a prática docente e só se revelam por meio dela, ou seja, eles são as condições da profissão. Decorrentes disso, três observações são feitas por Tardif et al. (1991). Primeiro, é em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma distância entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação profissional. Segundo, ao se tornarem professores, são descobertos os limites de seus saberes pedagógicos, o que provoca em alguns rejeição a sua formação anterior, em outros a reavaliação da formação recebida. Terceiro, na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento destes objetos insere-se num processo de aprendizagem rápida. Os objetos-condições não têm o mesmo valor para a prática da profissão. Portanto, os saberes docentes obedecem a uma hierarquia, e seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática.

Os saberes experienciais adquirem certa objetividade pelo confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores. Essas certezas subjetivas devem ser sistematizadas para se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer respostas para seus problemas. Os saberes dos professores são partilhados, cotidianamente, por intermédio do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, de organizar a sala de aula e de trocar informações sobre os alunos. (TARDIF, 2002, p. 53).

Outro aspecto sobre a objetivação dos saberes experienciais refere-se ao fato de que a prática cotidiana da profissão favorece uma avaliação dos outros saberes, pela retradução em função das condições limitadoras da experiência. Segundo Tardif (idem), os professores não rejeitam os outros saberes, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem os seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 53).

Tardif (2002) apresenta as principais características do saber experiencial: é um saber ligado às funções dos professores, pois é pela realização dessas funções que o saber é mobilizado, modelado e adquirido; é um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos; é um saber plural, pois repousa sobre ele vários conhecimentos de um saber-fazer que é mobilizado e utilizado em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional; é um saber poroso, aberto e existencial, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos na trajetória profissional e que são remodelados em função das mudanças na prática; é um saber que não está ligado somente à experiência do trabalho, mas também à história de vida do professor, incorporado à sua identidade, à sua maneira de agir e de ser e, além disso, é um saber temporal, evolutivo e dinâmico, pois se transforma e se reconstrói ao longo de uma carreira profissional.

Assim, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são como os demais, são formados de todos os demais, porém retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (2002, p. 54).

Em suma, o professor padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF et. al., p. 221)

Tardif e Raymond (2000, p. 215) apresentam um modelo tipológico dos saberes dos professores, em que evidenciam o pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares de atuação e de formação, com os instrumentos de trabalho, com sua experiência e as fontes de aquisição desse saber e os modos de interação no trabalho docente.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTERAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes de formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF (2002, p. 63)

Os autores afirmam que todos os saberes identificados no quadro são usados pelos professores em sala de aula e na profissão. Os professores utilizam seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas experiências e retêm elementos de sua formação profissional. Além disso, o quadro registra a natureza social do saber profissional e demonstra que os vários saberes dos docentes são externos ao ofício de ensinar, pois são de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita.

Como esses saberes se originam de variadas fontes (desde a influência familiar até a experiência com os colegas de trabalho), podemos afirmar que eles são uma construção social, contextualizada, histórica, pois eles não se constituem isoladamente, eles são ativos, evolutivos e provisórios, pois se constroem no movimento entre os saberes de origem exterior e os formulados com as experiências, estando em constante transformação. Segundo Dal-Forno (2005, p. 119), o professor, também, aprende a ensinar ensinando, construindo seus saberes, que se modificam com o passar do tempo e segundo as condições cotidianas experienciadas por ele. Assim, à medida que as condições de trabalho mudam, mudam também os saberes dos professores, que necessitam adaptá-los às novas situações. “O trabalho

modifica o trabalhador, sendo assim, a docência modifica o professor, e seu saber trabalhar se modifica com o tempo.”

O professor não é um mero aplicador do saber produzido por outros; ele constrói também o seu saber na ação, posição que se afasta da visão cientificista, que reduz o professor a um técnico. Assim, fica evidente a valorização que os autores dão aos saberes da prática, aos saberes experienciais, fazendo com que sejam entendidos como núcleo vital do saber docente.

Outra contribuição sobre o estudo dos saberes docentes é produzida por Pimenta (2000), que aborda a temática na perspectiva da formação e dos estudos sobre a identidade da profissão docente. Em seu trabalho de formação nos cursos de licenciatura, a autora dedica-se a pesquisas relacionadas à identidade profissional do professor e destaca os aspectos relacionados à questão dos saberes que configuram a docência (ZIBETTI e SOUZA, 2007).

Baseada em suas experiências de ensino e pesquisa, Pimenta (2000) enfatiza três tipos de saberes da docência necessários no trabalho de formação: saberes da experiência são aqueles relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos no percurso escolar. Isso significa que os futuros professores trazem conhecimentos sobre o ser professor de suas vivências sociais e das experiências que tiveram nas escolas que tenham atuado. Segundo a autora, os saberes da experiência “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2000, p. 20).

Outro saber necessário ao docente é o saber do conhecimento, que não se reduz à informação. A informação é o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as (idem).

Segundo Pimenta (idem), os saberes da experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes para o domínio do saber ensinar do professor; são necessários, também, os saberes pedagógicos e didáticos, que devem ser construídos de acordo com as necessidades postas pelo real, superando esquemas concebidos *a priori* pelas ciências da educação. Para a autora, os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes são constituídos a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Pimenta (idem) considera a prática e a experiência escolar importantes na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor, mas alerta para a necessidade de que essa prática e experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Portanto, para a autora o saber docente não se forma apenas da prática; ele é também alimentado pelas teorias da educação. A autora aponta a teoria como fundamental na formação docente, por dotar o professor de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, para que ele possa analisar e compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprio como profissional. Por isso, será importante o permanente exercício da crítica das condições materiais em que ocorre o ensino e como nessas condições se produzem os fatores de negação da aprendizagem.

Segundo Pimenta (2000), a teoria pedagógica contribui para uma investigação sistemática dos educadores sobre sua própria prática, sobretudo como mobilizados pelos problemas que a prática apresenta. Neste sentido, a autora afirma que os cursos de formação inicial podem contribuir na medida em que desenvolvem com os alunos pesquisas sobre a realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para atitudes de pesquisa das suas próprias atividades docentes.

Acreditamos que tanto a teoria como a prática são importantes na construção dos saberes docentes. Não devemos descartar as contribuições teóricas nem as provenientes das pesquisas científicas no processo de produção dos saberes profissionais. Pimenta (2002, p. 26) afirma que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Percebemos, assim, a existência de um processo dialético, um diálogo constante entre os conhecimentos teóricos e os da ação.

Os enfoques sobre os saberes docentes apresentados valorizam a formação teórica e pedagógica para a constituição dos saberes dos professores e enfatizam o caráter formador e coletivo da experiência prática dos professores. Por estas discussões é que nos fizemos presentes no cotidiano escolar, para conhecer de que forma a professora constitui e mobiliza seus saberes na prática pedagógica frente à inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando a natureza do estudo, as bases teóricas que norteiam o trabalho e entendendo que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48), a proposta da pesquisa apresentada tem como metodologia a abordagem qualitativa, caracterizada pelo seu caráter processual, construtivo-interpretativo e dialógico (GONZÁLEZ REY, 2002). Segundo Parizzi (2000, p. 97), “as pesquisas educacionais mais recentes, referentes ao trabalho dos professores, têm apontado a investigação qualitativa como sendo capaz de lidar com uma diversidade maior de teorias que envolvem a atuação docente”. A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de essa abordagem promover a ampliação da área de análise, favorecer o entendimento, o diálogo e considerar a heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.51)

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Bogdan e Biklen (1994) citam características pertinentes à investigação de cunho qualitativo, quais sejam: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo os sujeitos no processo; a abordagem qualitativa é descritiva, ou seja, o campo da experiência não pode ser identificado como da realidade, mas dos fenômenos como nos aparecem; o processo é mais interessante do que os resultados e/ou produtos; acredita-se que são múltiplos os modos de entender/interpretar as experiências por meio da interação com os outros; a análise dos dados permite aprofundá-los pelo uso da imaginação nas reflexões teóricas, podendo elaborar novas teorias; o significado é de importância vital nessa abordagem. O processo de investigação reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os demais sujeitos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem como preocupação o processo, a construção do conhecimento e trabalha com a subjetividade. Neste sentido, os dados são construídos, com a perspectiva de que essa abordagem possibilita várias interpretações e novas leituras. Para André (1996, p. 104) uma pesquisa de abordagem qualitativa significa:

[...] reconhecer que ela revela uma interpretação – que não é a única nem a melhor, mas deixa aberta a possibilidade de que outras possam surgir. E aí está sua riqueza: ao revelar cenas do cotidiano escolar, ficam abertas as possibilidades de várias leituras desse cotidiano, o que pode ser feito pela análise dos dados e pela exploração do referencial teórico.

González Rey (2002) diz que a epistemologia qualitativa tem como base três princípios que geram conseqüências metodológicas significativas: o conhecimento como produção construtivo-interpretativa; o caráter interativo no processo de construção do conhecimento; e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Afirmar ainda que o conhecimento não é a soma de fatos que se definem por constatações, mas a construção por meio de uma interpretação complexa, que dá sentido a inúmeras e diferentes manifestações da temática estudada, em que a teoria é um instrumento para o pesquisador. A singularidade, segundo o autor, representa uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva, assim o conhecimento científico se legitima pela qualidade de sua expressão. Além disso, González Rey destaca, como essencial para o desenvolvimento da pesquisa, a interação entre pesquisador e pesquisado e caracteriza essa relação como o cenário principal da pesquisa, em que o diálogo é ferramenta especial.

O potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa. O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 55)

Outro aspecto importante na pesquisa qualitativa está na visão que se tem sobre o sujeito pesquisado: ele é ativo, e a relação que se estabelece com este sujeito não tem um caráter linear, pelo contrário é bastante complexa. Este ponto da pesquisa é significativo, quando se pretende compreender o cotidiano da sala de aula e dos seus sujeitos, pois a construção do

trabalho não se dará por uma via de mão única, apenas pela visão do pesquisador, ela terá o olhar, a interpretação e a análise dos sujeitos pesquisados, também.

Além desse aspecto, uma investigação qualitativa valoriza as informações informais e indiretas. Segundo González Rey (2002, p. 76), “As idéias, as reflexões e os intercâmbios casuais durante a pesquisa contribuem na atribuição de sentido feita pelo pesquisador aos fragmentos de informação procedentes dos instrumentos utilizados. É por isso que enfatizamos a significação das informações informais e indiretas no processo de construção de conhecimento”. Elas podem revelar circunstâncias importantes para a pesquisa, mas exigem um olhar atento do pesquisador.

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p. 36)

Além de optarmos pela abordagem qualitativa, encaminhamos a pesquisa seguindo uma orientação etnográfica, que enfatiza o diálogo entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados. Dessa forma, realizar uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, no nosso entendimento, não se constitui uma tarefa fácil, pois a todo tempo estamos confrontando nossas experiências socioculturais com as experiências dos sujeitos investigados. Como afirma Geertz (1989, p.20), estamos tentando ler “um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, ementas suspeitas e comentários tendenciosos”.

Mas, por outro lado, envolver-se no contexto educativo traz ao pesquisador uma oportunidade ímpar, onde não cabem produções lineares nem uniformes. Assim, a etnografia impõe uma “orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e os valores que integram a vertente cultural (ou dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares” (SARMENTO, 2003, p. 152). Segundo Kramer (2002), nas pesquisas atuais, a etnografia e a antropologia fornecem importantes recursos para pesquisar a diversidade, estranhar o familiar e compreender o outro em seus próprios termos.

Para percorrer o caminho da pesquisa e atingir os objetivos propostos, foi preciso passar por algumas etapas investigativas, assim como definir alguns instrumentos que auxiliariam o estudo sobre o objeto pesquisado. González Rey (2002, p. 81), ao analisar o papel dos

instrumentos na pesquisa qualitativa, diz que “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador [...]”. Portanto, é importante para uma pesquisa a combinação de alguns instrumentos no processo de construção dos dados, que representam “um *continuum* dentro da pesquisa, durante a qual se relacionam uns com os outros” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 84).

O primeiro passo, então, foi buscar perspectivas teóricas que possibilitassem a compreensão sobre o objeto pesquisado. Esse momento foi fundamental para a pesquisa, pois abriu espaço para a formulação de idéias, produção de conhecimento e confronto com as reais condições dos sujeitos pesquisados.

A revisão bibliográfica não é um momento formal, destinado a enfeitar o primeiro capítulo das teses de graduação; representa um momento essencial na produção das idéias que terão expressão progressiva no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 73)

No segundo momento, para realizar a investigação junto aos sujeitos da pesquisa, utilizamos a entrevista reflexiva, por considerá-la como um momento que envolve os agentes da pesquisa, favorece a reflexão e o diálogo, assim como o conhecimento da realidade pesquisada e a interação social entre os envolvidos. “A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que os sujeitos a experimentam em seu mundo real” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 89).

A entrevista reflexiva, por promover a interação entre pesquisador e entrevistado e um movimento constante de reflexão, favorece a organização de idéias e a construção de conhecimentos até então desconhecidos pelos sujeitos envolvidos. Como diz Szymanski (2002, p. 14), “esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.” O pesquisador organiza os conhecimentos produzidos no decorrer das entrevistas e, assim, serão criados novos significados para o sujeito e oportunizada a (re)significação de antigos conhecimentos (DECHICHI, 2001).

A entrevista reflexiva também traz o respeito pelo entrevistado, ao refletir sobre sua fala, buscar a fidedignidade das respostas e garantir ao entrevistado o acesso à entrevista para que ele possa discordar ou modificar suas colocações anteriores. Nesta investigação, optamos por

entrevistas semidirigidas ou semi-estruturadas¹⁰ (Apêndice G), com intuito de não estabelecer um roteiro fechado, buscar compreender e captar as informações advindas dos entrevistados e dar espaço para os elementos novos que possam surgir durante a entrevista e que venham ser relevantes para construir novos conhecimentos, mas tendo como norte os objetivos da pesquisa.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p. 34)

Segundo Szymanski (1998), é necessário que o pesquisador esclareça para os participantes os objetivos e as informações que pretende alcançar e, também, fazer um planejamento, que considere os momentos importantes para a realização de uma entrevista: apresentação do entrevistador e dos objetivos da pesquisa; esclarecimento sobre a forma do registro das informações, agendamento do local, tempo de duração e número de vezes em que as entrevistas devem ocorrer.

No terceiro momento, optamos por fazer uso da observação, visto que essa abordagem representa uma importante fonte de informações no cenário da pesquisa educacional. Para André e Lüdke (1986), este método investigativo promove um contato mais estreito com o fenômeno pesquisado. Além disso, a observação direta permite:

Que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações. (ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p. 26. Grifo dos autores)

Para Vianna (2003), a realização de uma pesquisa, em que a técnica científica é a observação, requer a apresentação de objetivos bem formulados, um planejamento adequado, registro criterioso e sistemático dos dados e a verificação da validade e da confiabilidade dos resultados. Assim, a observação é entendida como um processo em que “o pesquisador deve

¹⁰ Quivy & Campenhoudt (1992) aponta a entrevista semi-estruturada como um dos tipos de entrevista, que se estrutura em questões abertas, baseando em teorias que interessam ao pesquisador.

ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa” (idem, p. 52). Assim, o observador precisa ter um olhar mais atento sobre o fenômeno pesquisado, a capacidade de concentração, paciência e discernimento para identificar fatores importantes que se revelam na complexidade das interações humanas.

Segundo afirma Tura (2003, p. 187-188),

A observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo.

Para realizar tal metodologia, algumas fases foram seguidas: escolha do local para as observações, definição dos sujeitos a observar, frequência periódica no local de observação, registro das observações num diário de campo¹¹ durante o período de visitas à escola investigada. De acordo com Tura (2003, p. 189), o diário de campo se configura como um recurso indispensável para o pesquisador do cotidiano escolar, “no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações, e perplexidades”. Estas etapas do processo investigativo foram se delineando no decorrer da pesquisa.

3.1. Desenvolvimento da Pesquisa

As principais questões que nortearam esta pesquisa foram: como são constituídos e mobilizados os saberes da professora em sala de aula? Considerando a inclusão em sala de aula de alunos que apresentam deficiência mental, como a professora mobiliza seus saberes para trabalhar com essas crianças? Como a professora reorganiza sua prática e seus saberes?

De acordo com essas questões, o nosso interesse pela temática da constituição dos saberes docentes justifica-se pela perspectiva de tentar compreender o processo de mobilização e constituição do saber da professora no cotidiano de uma sala de aula de alfabetização, em que

¹¹ Durante as observações, foi utilizado um caderno para escrever sobre os acontecimentos do cotidiano escolar.

se encontram alunos que apresentam deficiência mental; analisar como a professora mobiliza seus saberes, considerando as condições do seu trabalho e as relações que ela estabelece com seus pares e com seus alunos, pois a docência é compreendida por Tardif e Lessard (2005, p. 8. Grifo do autor) como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” Os autores evidenciam as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, pois entendem que é, na ação e na interação dos atores escolares, que se estrutura a organização do trabalho na escola.

Tardif e Lessard (idem) afirmam que o estudo da docência, entendida como um trabalho, continua negligenciado, pois muitas vezes são desconsiderados os fenômenos que influenciam o trabalho do professor, como o tempo de trabalho, o número de alunos, suas dificuldades e diferenças, a relação com os colegas de trabalho e com especialistas, entre outros.

Neste sentido, alguns critérios foram estabelecidos para a escolha da escola e da sala de aula em que pesquisariamos: o primeiro foi o de realizar a investigação na região do Sudoeste da Bahia, mais precisamente na cidade de Itapetinga, pelo vínculo e compromisso político-profissional que temos com a região, pois já havíamos desenvolvido projetos de pesquisa e extensão voltados para a proposta de inclusão escolar nessa cidade; de acordo com o segundo critério, a escola deveria ter em sua matrícula alunos que apresentassem deficiência mental, por considerarmos como a mais complexa entre todas as deficiências.

Atendidos esses critérios, partimos para desenvolver o trabalho de campo¹², e o nosso primeiro passo foi encontrar essas escolas. Para isso, entramos em contato com a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAIE) e com a Secretaria Municipal de Educação (SME). Para nossa surpresa, a APAIE não tinha o registro dos alunos matriculados, em turno oposto, em escolas comuns. A coordenadora pedagógica nos informou alguns nomes que, provavelmente, freqüentavam as escolas regulares.

Assim como a APAIE, a Secretaria Municipal de Educação não tinha o controle de matrículas dos alunos com deficiência em sua rede de ensino. Essa situação reforça as constatações apresentadas por Mendes (2006), de que, no âmbito dos sistemas municipais, nota-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de implementação de uma educação inclusiva. A autora afirma que, muitas vezes, os sistemas

¹² Segundo González Rey (2002, p. 101), “o trabalho de campo permite integrar informação procedente de fontes e contextos diversos e fazer construções que seria impossível edificar sobre a base de dados comprometidos com uma lógica linear”.

não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional. Obtivemos da Secretaria Municipal de Educação, por intermédio de uma coordenadora pedagógica, a referência de uma única escola com matrícula de aluno com deficiência. Foi com esta referência e com informações de alguns profissionais que trabalham com a educação especial que chegamos a duas escolas: uma particular e a outra da rede pública municipal.

Entramos em contato com essas escolas e explicamos à direção, coordenação e professores os objetivos da pesquisa e suas etapas metodológicas. Nesse primeiro momento, os objetivos foram os de estabelecer um ambiente de confiança e familiaridade entre pesquisador e escola; conhecer a realidade dessas escolas e as suas concepções sobre a inclusão escolar; conhecer o processo de formação do professor e sua compreensão sobre a educação inclusiva.

Nesta etapa, íamos duas vezes por semana às escolas. Nessas visitas, foram realizadas entrevistas reflexivas com diretores, em que buscávamos informações sobre a escola, seus aspectos físicos e organizacionais, e com os professores. Além disso, foram feitas observações iniciais nas turmas, para definição da sala que promovesse a realização da segunda fase da pesquisa, pois precisávamos decidir um único local para fazer as observações, uma vez que não tínhamos a intenção de estabelecer comparações, mas compreender a constituição dos saberes do professor frente à inclusão de alunos com deficiência mental no ensino comum. Na escola particular, visitamos a turma do Jardim 2, que era freqüentada por uma aluna com síndrome de Down, de sete anos de idade. Na escola municipal, a turma era de alfabetização e lá estudavam dois alunos com deficiência mental, ambos também com sete anos de idade.

Apesar da receptividade dos professores e das turmas constituírem ambientes propícios para o desenvolvimento da segunda fase da pesquisa, a questão da freqüência dos alunos com deficiência mental em sala foi determinante para a escolha da turma. Na instituição particular, a aluna com síndrome de Down tinha uma saúde frágil, por isso se ausentava da escola por semanas, e isso tornava inviável a realização da segunda fase nesta instituição, pois o principal *locus* da investigação era a sala de aula e era fundamental a presença do aluno com deficiência mental neste espaço. Portanto, a escola pública municipal, da turma de alfabetização, configurou-se como o melhor ambiente para desenvolver a pesquisa, pois não havia problemas em relação à freqüência dos alunos.

Definida a turma, o foco da investigação foi voltado para o contexto sala de aula. Foram feitas observações semanais e o respectivo registro dessas observações. Foram realizadas três sessões de observação por semana, chegando a um total de vinte observações. Para cada dia

de pesquisa na sala de aula, foi elaborada uma nota de campo. O Apêndice I apresenta a nota de campo n.º 08 como exemplo. As sessões duravam de três a quatro horas e, em todas elas, o registro era feito de imediato. As notas de campo foram realizadas no período de março a julho de 2007, e, nesses registros, constavam as descrições do espaço físico da escola e da sala de aula, das atividades realizadas em sala, das relações e dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa, além de observações reflexivas do pesquisador.

Durante nossa frequência à instituição, entrevistamos a diretora, da qual obtivemos informações sobre a organização da escola, como número de funcionários, número de alunos matriculados, dados sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola. Entrevistamos, também, a professora para conhecermos sua formação e experiência docente, carga horária de trabalho, avaliação do desempenho da turma e a sua relação com a família dos alunos com deficiência mental.

Na medida em que realizávamos as observações, aproveitávamos para esclarecer pontos de dúvidas, mediante conversas informais com a professora. Ao todo, fizemos três entrevistas com a professora; a última foi realizada no mês de novembro de 2007, depois de nos afastarmos do contexto da sala de aula, pois necessitávamos de esclarecimentos a respeito das observações feitas.

3.2 Caracterização da Escola Municipal Santos Dumont¹³

A Escola Municipal Santos Dumont¹⁴ está localizada em um bairro periférico da cidade de Itapetinga, na região Sudoeste da Bahia. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2006, o município de Itapetinga tem 61.212 habitantes. O bairro onde se localiza a escola fica a uma distância de cinco quilômetros do centro da cidade, dispõe de infra-estrutura para atender às necessidades básicas dos moradores, tais como: saneamento básico (esgoto, água, energia), posto de saúde, escolas do ensino fundamental (1ª a 8ª série), escola de ensino médio, lojas, supermercado, açougues, padarias, ginásio poliesportivo, delegacia de polícia, transporte coletivo, ruas e praças pavimentadas, centro de informática e capacitação para cursos profissionalizantes, entre outros. Os moradores e uma grande parcela dos pais dos alunos da escola são funcionários de uma empresa calçadista que, em média, emprega quatro mil trabalhadores.

¹³ Por questões éticas que envolvem uma pesquisa científica, utilizamos nomes fictícios, preservando a identidade da escola e dos seus sujeitos.

¹⁴ A caracterização da escola se baseou na entrevista realizada com a direção e nas observações feitas.

A escola iniciou suas atividades, oficialmente, no ano de 2005, para atender à carência de educação infantil do bairro e de outros mais próximos. O prédio em que funciona pertence ao Estado da Bahia e, nesse espaço, existe um centro dedicado a capacitar a população, com oferta de cursos profissionalizantes, entre os quais: cabeleireiro, pintura, corte e costura. Como não existe um espaço próprio para desenvolver suas atividades pedagógicas, a escola se adequou ao espaço cedido pelo Estado.

As salas são distribuídas em três blocos. No primeiro bloco funciona a secretaria, que é uma sala ocupada também pela diretora; a cantina, onde são preparadas as merendas dos alunos; um banheiro, utilizado pelos funcionários da escola; a sala dos professores; e um pátio coberto, que é usado para reuniões com os funcionários, pais de alunos e é também usado pelos alunos no recreio, principalmente nos dias chuvosos. Nos outros dois blocos, funcionam oito salas de aula amplas. Todas as salas têm um banheiro, um filtro de água, armários para disposição do material didático, lousa, mural com calendário, varal para exposição das atividades feitas pelos alunos. Nas salas para turmas da pré-alfabetização, existem mesas com quatro cadeiras adequadas para a faixa-etária das crianças e, nas turmas de alfabetização, as cadeiras são individuais, com apoio de braço. No espaço externo, há um pátio aberto, com balanços, usado no recreio e uma quadra de futebol, que é mais utilizada pela comunidade do que pelos alunos.

A escola funciona em dois turnos: no turno matutino, o período inicia-se às 8h00 e encerra às 11h45, com intervalo das 10h00 às 10h20; e, no turno vespertino, das 13h00 às 16h45, com intervalo das 15h00 às 15h20. Apenas as turmas da pré-alfabetização são liberadas quinze minutos antes do encerramento do turno.

A escola atende a um total de 323 alunos matriculados, distribuídos em oito turmas em cada turno. Das oito salas, quatro são de pré-alfabetização, com uma média de 28 alunos; duas turmas de alfabetização com 31 alunos; e duas de primeira série com 30 alunos. A faixa-etária dos alunos vai de quatro a doze anos.

Na escola, trabalham vinte e dois funcionários: uma diretora, doze professores, três merendeiras, três auxiliares da limpeza, dois porteiros e uma secretária. Dos doze professores, todos são formados em magistério de nível médio. Quanto à coordenação pedagógica, a escola não possui uma coordenadora interna, a instituição é assistida por uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, que atende, também, a outras escolas.

A escola tem um Projeto político-pedagógico, que ainda não tinha sido lido pela diretora. Segundo ela, uma reunião seria realizada no final do ano para que a equipe avaliasse o projeto e estabelecesse novas metas para o ano seguinte.

Toda sexta-feira, os professores se reúnem para planejar os conteúdos e as atividades da semana seguinte. Segundo a diretora, o planejamento tem como foco a aprendizagem dos alunos, por isso a flexibilidade é uma das suas características. A Secretaria Municipal de Educação encaminha um rol de conteúdos para serem explorados no decorrer do ano, segundo as séries, mas os educadores não são obrigados a seguir fielmente essas orientações. O planejamento é feito segundo as necessidades e desenvolvimento de cada turma, portanto os educadores têm autonomia no planejamento.

No que se refere à participação dos pais no cotidiano da escola, a diretora relatou que a participação dos pais é mínima. Geralmente ocorre ao final de cada unidade, com a realização do plantão pedagógico, quando os professores ficam à disposição dos pais para lhes informar sobre a aprendizagem e o comportamento dos seus filhos.

Quanto à inclusão de alunos com deficiência na instituição, a diretora relatou que, desde 2006, a escola recebe alunos com deficiência e que, neste ano, havia quatro alunos matriculados. De acordo com a diretora, um dos alunos apresenta problemas de ordem neurológica, e os outros são deficientes mentais. Esses “diagnósticos” são baseados nas concepções dos profissionais da escola, pois não foi solicitado da família nenhum tipo de avaliação médica. Segundo a diretora, os alunos são matriculados e, só após o início das aulas, é que os professores percebem as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios de comportamentos apresentados pelos alunos. Em alguns casos, a escola convoca os responsáveis e encaminha esses alunos a uma psicóloga contratada pela Secretaria Municipal de Educação, que é responsável pelo atendimento das crianças de toda a rede municipal de ensino.

Depois de constatar que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, o professor avalia o seu rendimento, para encaminhá-lo à série mais adequada, ou, então, mantê-lo na mesma série. Isso dependerá do parecer feito pela professora que recebeu esse aluno em sala de aula.

A diretora relatou que nenhum professor tem qualificação para trabalhar com alunos que apresentam deficiência mental. Além disso, não existe nenhum intercâmbio entre a escola e uma instituição especializada que possa oferecer cursos de capacitação ou acompanhamento pedagógico para os professores e os alunos.

Na opinião da diretora, a família seria a principal responsável pelo sucesso escolar do aluno com deficiência mental, isto é, a falta de acompanhamento familiar contribui para as situações de fracasso vivenciadas pelos alunos. Ela não acredita, também, que a presença do aluno com deficiência mental contribua com a formação do professor.

3.3. A professora participante

A professora Márcia tem 38 anos, é casada e tem dois filhos. Ela concluiu o magistério de nível médio em 1987, na única escola da cidade responsável por esse curso, e, hoje, cursa o sexto período de Pedagogia, numa instituição de educação a distância.

A professora tem vinte anos na docência. Iniciou suas atividades como secretária de uma escola e, logo depois, passou a lecionar. Como alfabetizadora, tem cinco anos de experiência. Ela atua na rede municipal e em uma escola particular, o que perfaz uma carga de quarenta horas semanais. Além dessas atividades profissionais, a professora divide seu tempo com a Faculdade de Pedagogia, com a casa e com as atividades dedicadas a sua religião.

Segundo a professora, sua práxis está respaldada na linha interacionista. Desejaria seguir a mesma proposta na escola pública, porém, pelas condições de trabalho que a instituição oferece e pela realidade sociocultural vivenciada pelos alunos, na escola pública ela exerce uma prática mais tradicional.

Tanto no início da carreira quanto no ano passado, a professora vivenciou a experiência de trabalhar com alunos que apresentam deficiência. Seus alunos tinham paralisia cerebral e deficiência mental. Neste ano de 2007, ela vem trabalhando com uma aluna na rede particular e com dois alunos na escola pública. Márcia relata que sua formação não a capacitou para trabalhar com alunos que apresentam deficiência. Como formação específica para a área de educação especial ela vivenciou, apenas, duas experiências: uma no próprio curso de Pedagogia, em uma disciplina voltada para a inclusão, e a outra como ouvinte de um fórum internacional sobre educação especial e inclusão escolar.

Embora a professora considere a inclusão escolar um avanço, ela acredita que, da forma como vem sendo implantada, acaba excluindo os alunos, pois não existe um apoio dos órgãos responsáveis nem para a escola nem para os professores. Pelo contrário, ela percebe um descaso, pelo fato de esses alunos serem deficientes.

3.4. A sala de alfabetização

A turma de alfabetização da professora Márcia, onde foram realizadas as sessões de observação, funciona no turno vespertino. A sala tem 31 alunos (15 meninos e 16 meninas),

com idades entre seis e sete anos. A maioria dos alunos está cursando a alfabetização pela primeira vez.

Na sala existe um banheiro, um filtro de água, o armário da professora, uma mesa e as cadeiras individuais dos alunos. As cadeiras sempre estavam organizadas de forma semicircular, e a professora se situava no centro da sala.

Nas paredes, são colados cartazes com o alfabeto, numerais e alguns trabalhos realizados pelos alunos. Todo material utilizado pela professora é guardado no armário, inclusive os cadernos e os livros dos alunos. Os livros (Português e Matemática) utilizados pelos alunos não foram adotados pela escola. Eles são conseqüências da reivindicação pessoal, feita pela professora Márcia, junto à Secretaria Municipal de Educação.

Segundo a professora, seus alunos são muito espertos. Alguns estão saindo do nível silábico para o silábico alfabético. De modo geral, é uma turma que tem um progresso muito bom. Mas, por outro lado, cinco alunos apresentavam significativas dificuldades de aprendizagem e, entre estes alunos, dois são identificados como sendo deficientes mentais.

No período em que estivemos presentes, os conteúdos eram explorados por meio de atividades lúdicas, ou seja, eram sempre apresentados por meio de brincadeiras feitas com dados, músicas, baralhos, entre outros. Segundo a professora, o lúdico contribuía, significativamente, com a aprendizagem dos seus alunos.

3.5. Os alunos que apresentam deficiência mental ¹⁵

- **O aluno José**

José tem sete anos de idade e, segundo a diretora e a professora, tem deficiência mental, embora a escola não tenha recebido da família nenhum laudo médico que confirme a deficiência. A mãe de José apresenta um quadro de deficiência mental, por isso a tia do garoto se responsabilizou por sua educação. A tia participa de todas as atividades do aluno, orientando-o, estando presente na escola. Mesmo quando o menino falta à aula, alguém da família pega as tarefas para que ele possa fazer em casa.

¹⁵ As informações sobre os alunos foram fornecidas pela diretora, pelos professores e colhidas nas observações feitas.

Segundo a professora, a família informou que José, além da dificuldade de aprendizagem, tem um comprometimento motor que atinge sua coordenação motora fina, por isso ele é acompanhado por fonoaudiólogo, neurologista, fisioterapeuta e psicólogo. Ele apresenta dificuldades para segurar objetos pequenos e para traçar linhas curvas. Além disso, ele se comunica como uma criança de dois anos de idade, tanto na tonalidade da voz, quanto na pronúncia de algumas palavras.

O aluno, praticamente, não participa das aulas expositivas. Enquanto a professora explica a atividade, o aluno fica se auto-estimulando: tremendo as pernas, balançando o tronco para frente e para trás e gemendo.

Ele demonstra ser muito agitado e ansioso. Na distribuição dos materiais para fazer as tarefas, ele quer ser o primeiro a receber e, quando encontra algum obstáculo na realização de algo, como achar a folha do livro, costuma chorar e gritar. Esse comportamento, até o ano passado, era rotineiro. Segundo a professora anterior, o aluno não se comunicava por palavras; o choro era seu instrumento de comunicação. Foi preciso fazer um trabalho que estimulasse maior autonomia e independência do aluno.

José tem um bom relacionamento com os colegas. A turma o percebe como o “bobinho”, uma criança doente, embora a professora enfatize para os colegas que o aluno não é uma criança doente. E, como José não é agressivo, os colegas acabam o protegendo.

Segundo a professora, José apresenta uma acentuada dificuldade de aprendizagem, por isso ela precisa orientá-lo passo a passo na realização das tarefas, senão ele risca toda a atividade. Como a família oferece um suporte significativo no desenvolvimento do aluno, ele já identifica todo o alfabeto, porém não escreve e nem identifica nenhuma palavra, exceto o próprio nome. Além disso, ele não reconhece os numerais. Para a professora, mesmo com o apoio da família, será difícil desenvolver o processo de leitura e escrita do aluno.

- **O aluno Pedro**

O aluno Pedro tem sete anos de idade e, assim como o José, para a diretora e para a professora, ele tem deficiência mental. Pedro apresenta um histórico familiar complicado. Ele foi encaminhado à escola pelo Conselho Tutelar, pelo fato de não receber assistência dos pais e, no ano de 2005, foi matriculado na Escola Santos Dumont, mas frequentou apenas por alguns meses. A diretora não soube nos informar o motivo da ausência do aluno, pois ela não trabalhava na escola na época. Segundo a diretora e a professora, quem cuida do aluno é sua avó materna.

A avó informou para a professora que, em 2005, Pedro quase não falava e, por isso, ela o levou ao posto de saúde, onde foi atendido por uma fonoaudióloga, que fez o acompanhamento do aluno. O diagnóstico apresentado pela profissional está arquivado na escola, na pasta do aluno. Segundo a fonoaudióloga, Pedro apresentava um quadro de dislalia maturacional, com trocas de fonemas. Além disso, tinha um comportamento passivo e sem iniciativa para brincar, respondia às perguntas com movimento da cabeça, ou ficava calado. Não discriminava cores nem reconhecia as letras. E, para finalizar, a fonoaudióloga sugeria uma avaliação psiquiátrica e acompanhamento psicológico.

Quando Pedro foi encaminhado pelo Conselho Tutelar, a diretora, tendo conhecimento deste diagnóstico e sabendo que ele apresentava um quadro de agressividade, conseguiu matriculá-lo na APAE, onde estuda pela manhã e, na Escola Santos Dumont, no período da tarde.

A avó de Pedro informou que o aluno toma calmante, receitado pelo neurologista, mas que ela não medica o menino todos os dias. Questionada sobre o medicamento, a avó não soube informar o nome do remédio. Segundo ela, Pedro tem muito interesse em frequentar as duas escolas. Ele acorda bem cedo para não perder o horário do ônibus.

Na sala, Pedro é apático e quase não participa das aulas, pois não responde às perguntas que a professora lança para a turma e, por muitas vezes, rabisca a cadeira enquanto a professora explica as atividades. Todos os dias, o aluno dorme na sala, parecendo estar cansado. Ele é pouco comunicativo e, quando conversa, costuma gaguejar. Além disso, agride os colegas da sala, por isso os meninos costumam se afastar dele.

Pedro não identifica o alfabeto, salvo algumas letras. Tem dificuldade para compreender as orientações dadas pela professora e, também, não identifica os numerais. Para escrever o nome, ele tem o auxílio de uma ficha e escreve com a letra bastão. Todas as atividades encaminhadas para casa retornam sem serem respondidas ou, então, não retornam.

CAPÍTULO IV

OS SABERES EXPERIENCIAIS MOBILIZADOS E CONSTRUÍDOS PELA PROFESSORA¹⁶

A formulação deste capítulo representa uma das ações mais delicadas no caminhar desta pesquisa, pois nele será apresentada a análise dos dados obtidos dos textos gerados pela transcrição das entrevistas realizadas com as professoras e das observações feitas na escola e na sala de aula. Portanto, é um trabalho que não se basta, apenas, com o olhar do pesquisador, mas abrange outras histórias, outras concepções que, ao mesmo tempo, se fazem presentes e distantes da nossa realidade.

Os saberes docentes são entendidos como aqueles adquiridos para ou no trabalho da professora e podem ser mobilizados em tarefas relacionadas ao ensino e ao universo da prática docente e exigem reflexão prática. Englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades “de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Nesta perspectiva, procuramos identificar os saberes práticos que estavam relacionados à ação docente, tomando por base os registros das observações da prática cotidiana da professora Márcia, o conteúdo dos diálogos estabelecidos entre nós. Mais precisamente, nas ações cotidianas da sala de aula e nas palavras da professora, buscamos identificar os saberes práticos que emergiam da complexidade do processo educativo.

Para identificar tais saberes, apresentamos recortes e características da prática pedagógica e dos encontros com os interlocutores (professora e diretora) da pesquisa. Assim, as informações obtidas pelas observações e entrevistas nos permitiram organizar a análise conforme os seguintes eixos temáticos: 1. A organização das situações de ensino e aprendizagem; 2. Gestão de classe; 3. Formação profissional, organização e estrutura escolar para o trabalho com alunos que apresentam deficiência mental.

No primeiro eixo, discutimos *A organização das situações de ensino e aprendizagem*, com o objetivo de analisar a forma como a professora mobiliza e articula seus saberes para

¹⁶ Neste capítulo, os recortes de entrevistas e os relatos das observações registradas nas notas de campo foram escritas em fonte Times New Roman, tamanho 12, em itálico e com aspas duplas. Quando se tratava de recortes mais longos, estes foram recuados à direita das margens do texto normal e grafados com fonte Arial, tamanho 11 e espaço simples. Reflexões, impressões e questionamentos da pesquisadora nos momentos das observações são destacados por meio de colchetes.

estruturar o planejamento pedagógico e articular os conteúdos desse planejamento, para organizar e conduzir as atividades programadas e para avaliar o desempenho dos seus alunos na realização das tarefas. Neste eixo, analisamos como a professora organiza essas ações no intuito de atender às particularidades de aprendizagem dos seus alunos com deficiência mental.

No segundo eixo, *Gestão de classe*, analisamos como se dá a organização do espaço-tempo da rotina escolar e as relações entre a professora com seus alunos e entre os próprios alunos, durante as atividades educativas, destacando as relações estabelecidas com os alunos com deficiência mental.

No terceiro eixo, *Formação profissional, organização e estrutura escolar para o trabalho com alunos que apresentam deficiência mental*, analisamos as relações estabelecidas entre o saber da professora e os saberes provenientes da sua formação profissional. Analisamos os saberes apresentados pela professora e os que ela considera necessários para trabalhar com alunos com deficiência mental.

Eixo 1 A organização das situações de ensino e aprendizagem

Uma aula caracteriza-se pela complexidade e pela dinâmica em que se entrelaçam diversas tarefas. Assim, para organizar uma aula, o professor realiza um planejamento, define metas e objetivos e considera variáveis que podem interferir na estruturação da sua aula, como o tempo e os materiais disponíveis para promover a ação educativa, o número de alunos em sala, os conhecimentos e interesses apresentados por esses alunos. O docente reage a estes condicionantes, ao recriar e reformular suas ações, de acordo com as suas concepções e objetivos de ensino.

Tardif et al. (1991) afirmam que, ao lidar com os condicionantes e enfrentar as variadas situações do ambiente escolar, o professor vivencia um processo formativo e desenvolve os saberes práticos, os *habitus*, que lhe possibilitarão enfrentar esses condicionantes. Portanto, entendemos que, na atuação cotidiana, os professores apropriam-se dos saberes, por meio de diálogos, experiências e materiais de trabalho e estudo com os quais interagem. Esses saberes são mobilizados pelas exigências da prática e implicam numa relação dinâmica do docente com eles, uma vez que, a partir das situações de ensino, o professor transforma, reformula e produz novos saberes (TARDIF, 2002). Neste sentido, consideramos que as ações relacionadas à preparação das aulas, como planejamento pedagógico, organização dos conteúdos, organização das atividades planejadas, são momentos privilegiados para constituição, mobilização e apropriação dos saberes docentes.

Assim, observamos em nossa investigação que o planejamento pedagógico semanal realizado pelas professoras da Escola Municipal Santos Dumont ocorre todas as sextas-feiras, no segundo horário das aulas. Os alunos são dispensados no período do recreio e, logo depois, os professores se reúnem para elaborar o planejamento. Na realização do planejamento pedagógico, percebemos a existência de dois momentos distintos: um momento com a participação de todos os professores, destinado à discussão de assuntos mais gerais, como reuniões com a direção da escola, para que os professores sejam informados sobre metas e determinações oriundas da Secretaria Municipal de Educação, e outro momento, em que o grupo maior de professores se desfaz, e as trocas de experiências e o planejamento se restringem aos professores que atuam nas mesmas séries, como verificamos no registro a seguir:

Eu trabalho, basicamente, com a outra professora da alfabetização. A gente vê a necessidade dos alunos e aí, em cima disso fazemos

nosso planejamento. (...) Nos momentos coletivos (envolve todos os professores da escola) a gente vê o desenvolvimento dos alunos, a diretora nos passa informações, fazemos reuniões técnicas. E, depois, nós fazemos o planejamento.

As trocas de experiências maiores, em relação a mim, são com a outra professora da alfabetização e da primeira série. Porque aí, ficamos interligadas sobre como está o desenvolvimento da turma na primeira série, o que a gente precisa trabalhar para ajudar o trabalho da primeira série. É uma trocando com a outra. Às vezes, as ansiedades e as angústias (Entrevista, 19/11/2007. Grifo nosso).

Pelo que observamos, o planejamento pedagógico realizado pelas professoras se constitui como uma ação coletiva. São três profissionais que dialogam entre si e que têm como base referencial alguns aspectos: primeiro, consideram o nível de aprendizagem da turma, as necessidades dos alunos, Neste caso, a professora Márcia não só considera as necessidades dos seus alunos da alfabetização, como também faz uma análise do nível de desenvolvimento da turma da primeira série, juntamente com as demais professoras, para poder antecipar suas ações pedagógicas. Em segundo lugar, a professora Márcia analisa o programa (rol dos conteúdos) encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, mas imprime alterações e adaptações, de acordo com as necessidades dos alunos. A professora nos diz: *“Nós temos uma lista de assuntos que a Secretaria Municipal de Educação mandou. Podemos seguir ou não esta lista e, também, podemos modificá-la.”* (Entrevista, 19/11/2007). Portanto, a articulação dos conteúdos tem como princípio as necessidades apresentadas pelos seus alunos. Esses assuntos não são seguidos e nem aplicados na íntegra.

Além disso, a professora Márcia considera as metas determinadas para sua série. De acordo com a professora, na alfabetização sua meta maior é incentivar e desenvolver o processo de leitura e escrita entre seus alunos. Neste sentido, a professora argumenta:

Quando eu disse que a nossa preocupação é a leitura e a escrita é porque as pessoas acham que, na alfabetização, o menino deve sair lendo e escrevendo. Eles não pensam que a gente tem que desenvolver habilidades de lateralidade, noção de espaço, de tempo para que ele chegue à próxima série e não tenha dificuldades (Entrevista, 19/11/2007).

Segundo Tardif e Lessard (2005), o planejamento de ensino é uma fase pré-ativa de organização das atividades de ensino-aprendizagem e de preparação do material pedagógico. Este planejamento mantém laços estreitos com os programas e objetivos escolares, podendo modificar e transformar o programa, de acordo com as circunstâncias das situações de ensino.

Os autores afirmam que, durante o planejamento, os professores devem considerar diversos elementos: o conhecimento a respeito dos interesses, habilidades, dificuldades apresentadas pelos alunos; o conteúdo a ser ensinado, seu grau de dificuldade, as relações que podem ser estabelecidas com outros assuntos; os recursos e o tempo disponíveis para realizar o processo educativo etc.

Diante destas colocações, constatamos que o planejamento pedagógico semanal realizado pelas professoras se constitui como uma atividade que promove uma relação dialógica e reflexiva entre os pares e é quando os saberes docentes são compartilhados, mobilizados e atualizados. Percebemos, nas falas da professora Márcia, a apropriação e mobilização de alguns saberes como os saberes curriculares, da formação profissional e, principalmente, os saberes da sua experiência e da experiência dos seus pares, pois são estabelecidas redes dialógicas entre os colegas e socializadas experiências coletivas e saberes construídos em outros momentos históricos, vivenciados pelos seus pares. De acordo com Figueiredo (2003, p. 128), “na relação com outros professores, os docentes compartilham saberes, trocam informações sobre os alunos, dividem seu saber prático-teórico. Essa reflexão coletiva da equipe docente sobre a prática proporciona a possibilidade de formação e aperfeiçoamento no trabalho”.

A articulação desses saberes permite que a professora Márcia reformule suas propostas e atividades, discorde da maneira como algumas pessoas concebem a alfabetização e reestruture os conteúdos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com os conhecimentos que tem sobre os seus alunos e as condições para realizar o seu trabalho. Os saberes experienciais adquirem uma objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares, pois a prática cotidiana, além de favorecer o desenvolvimento de certezas experienciais, permite, também, a avaliação de outros saberes, pela sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2002).

Segundo Tardif (2002), o professor em seu trabalho se serve de sua cultura pessoal, dos conhecimentos pedagógicos e didáticos provenientes de sua formação profissional e se apóia nos conhecimentos veiculados pelos programas escolares, no seu próprio saber ligado à experiência de trabalho e na experiência dos seus colegas.

Notamos, também, neste processo que o saber experiencial da professora Márcia adquire objetividade, pois suas certezas subjetivas são partilhadas e partilháveis nas relações com seus pares. Para Tardif (id., ib., p. 52), “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os

saberes experienciais adquirem uma certa objetividade”, é quando eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.

Porém, diferentemente de outras profissões, o docente lida com coletividades, com grupos. Seu objeto de trabalho é coletivo e público, ou seja, a docência é uma profissão de relações humanas e, na condição de profissão de interação com os seres humanos, confronta-se com a problemática de coordenar ações coletivas de indivíduos com necessidades e expectativas particulares (TARDIF & LESSARD, 2005). Neste sentido, quando a professora Márcia considera a necessidade de aprendizagem dos seus alunos como elemento mobilizador das suas ações pedagógicas, notamos que, na elaboração do planejamento, ela se baseia num referencial coletivo. A professora Márcia planeja para uma coletividade, uma vez que ela elabora e trabalha um único planejamento pedagógico. No decorrer das observações, pudemos identificar e classificar alguns conteúdos priorizados e trabalhados pela professora com os seus alunos de alfabetização.

Conteúdos apresentados pela professora Márcia para a turma de alfabetização	
<p>Língua Portuguesa e Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura, escrita e interpretação • Linguagem oral • Escrita de palavras • Alfabeto/ ordem alfabética 	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Numerais - identificação e escrita • Numeração decimal • Conjunto • Adição
<p>Geografia e História</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habitação/ tipos de casa • Datas comemorativas. 	<p>Ciências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animais – selvagens, domésticos e mamíferos.

Não houve diferenciação na prática da professora ao trabalhar com os conteúdos acima citados. Nas nossas observações, percebemos que as atividades aplicadas, as explicações sobre os assuntos explorados e as orientações feitas pela professora eram comuns a todos os alunos da turma de alfabetização. Os recortes abaixo exemplificam nossas observações:

A professora foi até o centro da sala e falou: “Eu trouxe umas palavras pra gente brincar. Trocar as sílabas para formar outras palavras”. Lucas comentou: “Tia, a gente já brincou com essas”. A professora respondeu: “Com essas palavras, não”. Então, ela escreveu algumas palavras na lousa: LUIZ – MARCA – MARIANA. Apontou para a palavra LUIZ e perguntou para os alunos: “Que nome eu tenho aqui?” Alguns alunos responderam que era Luiz. “Agora, vou fazer uma mágica. Vou tirar uma letra e vai formar outra palavra”. A professora tirou a letra I e perguntou para a turma: “Tirei a letra I, ainda é Luiz?” Os alunos responderam que não. Depois a professora convidou os alunos para lerem a palavra Mariana. A professora informou: “No nome Mariana, eu posso encontrar mais dois nomes. Quem sabe quais são?” Carla respondeu que seria Ana e Maria. Continuou a professora: “Isso, muito bem! Agora, eu vou entregar as palavras para vocês. E, vocês vão descobrir se é para tirar a letra ou trocar as sílabas. Mas, primeiro é para ler a palavra”. Cada aluno recebeu uma palavra diferente. Cada papel tinha uma palavra com, no máximo, três sílabas, como por exemplo: MICO – BOLA – COCADA – JACA – COA – BOI, etc. À medida que o aluno lia a sua palavra, a professora dava outro comando para o aluno fazer, baseado na palavra recebida. Em algumas palavras, o comando era para mudar de sílaba e, em outras, era para excluir uma letra, formando uma nova palavra para o aluno fazer a leitura (Nota de campo nº 10, 04/06/2007).

[...] Depois de guardarem o material, a professora disse: “Atenção, posso começar a aula? Hoje, vamos começar a nossa aula falando sobre alguns animais. Veja bem, eu queria saber se na casa de vocês tem algum animal”. Pablo respondeu: “Tia, eu tenho um cachorro que se chama chimbinha”. E assim, todos os alunos responderam se tinham ou não um animalzinho em suas casas. Os animais mais citados foram: cachorro, gato, galinha, passarinho. [...] A professora continuou: “Prestem atenção. Vocês falaram que nas suas casas têm gato, cachorro e passarinho. Será que na Matinha¹⁷ temos os mesmos animais que existem em nossas casas?” Os alunos responderam que não. A professora foi conduzindo a aula para que os alunos apresentassem as diferenças entre os animais domésticos e os selvagens, explorando as características dos animais para que os alunos pudessem diferenciá-los. Depois das explicações, a professora convidou alguns alunos para escrever os nomes dos animais domésticos mais citados durante a aula. Em seguida, a professora distribuiu folhas de ofício e lápis, solicitando a cada aluno o desenho dos animais domésticos. Logo que o aluno terminava, a professora pedia para o aluno escrever o nome do animal: “Terminou, Marcelo?” O aluno balançou a cabeça afirmativamente. “Traga aqui. Vamos escrever o nome do seu desenho. O que é isso?” Marcelo disse: “Passarinho”. A professora pediu para ele escrever a palavra passarinho ao lado do desenho que fez. Quando os alunos tinham dificuldade, ela os orientava. Os alunos que concluíam, ficavam brincando na sala, aguardando o horário do recreio (Nota de campo nº 05, 10/04/2007).

¹⁷ Jardim Zoológico da Matinha.

Pelo que pudemos observar, existe uma dificuldade para a professora em atender às particularidades de aprendizagem dos seus alunos com deficiência mental. Isso se constitui num dilema, pois nem sempre a professora terá clareza para analisar e compreender as individualidades e às particularidades dos alunos com deficiência mental. Por muitas vezes, na incerteza, predomina uma prática que poderá ter como consequência a marginalização do aluno com deficiência mental do processo educativo. Assim, concordamos com Miranda (2003) quando argumenta que ao nivelar a aprendizagem dos alunos, os professores desvalorizam as especificidades de cada discente, desconsiderando as individualidades que compõe o grupo.

Para Tardif (2002), o componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, mas se referem às situações complexas, marcadas pelas particularidades dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas tidas como definitivas. Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de analisar com maior profundidade as respostas dadas pelos discentes a fim de atender às particularidades dos alunos com deficiência.

Embora Márcia afirme que, às vezes, faz alguma modificação em suas ações pedagógicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência mental, ela reconhece que pouco tem feito em relação a estes alunos e a suas necessidades. Questionada se os alunos Pedro e José eram lembrados e, neste sentido, como era organizado o planejamento, a professora respondeu:

Eles são lembrados. E, às vezes, são feitas adaptações. Vou lhe ser sincera, eu penso muito neles, mas ainda eu estou agindo muito pouco em relação a eles com atividades diferenciadas. **Eu não sei até que ponto, eu devo trabalhar todas as atividades que eu trabalho com os outros meninos. Eu sei que não estou desenvolvendo muita coisa.** Por exemplo, ontem o José riscou toda a atividade. **Se eu tivesse tempo de sentar com ele** naquela atividade, orientando, seria ótimo. Porque ele ouviu a história e era para reproduzir três casas: palha, madeira e tijolo. Eu não pude dar assistência a ele. Quando eu voltei lá, ele já tinha riscado tudo. Eu sabia que José poderia fazer aquela atividade. (...) Então, a minha dificuldade é essa, eles são pensados, mas ainda preciso trabalhar diferenciado com eles. **Eu tenho que perceber que tenho muito trabalho, mas eu tenho que, além desse trabalho todo, pensar neles neste sentido. Mas, ainda, não faço esse trabalho totalmente como deveria.** (Entrevista, 23/05/2007. Grifo nosso).

[...] A gente vê a necessidade dos alunos e aí, em cima disso, fazemos nosso planejamento. **Agora, se você quer me perguntar se**

eu volto o meu planejamento para esses dois alunos que têm necessidades especiais, é difícil (Entrevista, 19/11/2007. Grifo nosso).

A fala da professora demonstra dois extremos, um constituído de incertezas, pois ela não sabe até que ponto poderá agir com os alunos que apresentam deficiência mental e o outro em que há a constatação da necessidade de elaborar um trabalho que venha atender as expectativas desses alunos. Diante dessa dificuldade, entretanto, a professora opta pelo que lhe parece mais coerente para o desenvolvimento do seu trabalho, o que não significa que seja o mais condizente com as necessidades dos alunos deficientes mentais. Góes (2004, p. 79), ao analisar a postura dos professores frente à tarefa de ensinar alunos com deficiência, argumenta que “diante da complexidade da inovação e sem direcionamentos conseqüentes, eles tendem a continuar com planos uniformes de atividades, procedimentos e conteúdos, mantendo o aluno especial em sala com aprendizagem insatisfatória”.

Diante dessas colocações e das observações feitas, constatamos a existência de uma dicotomia entre o pensado e desejado pela professora Márcia e a realidade em sala de aula. A professora afirma que, considerando a aprendizagem e a necessidade dos alunos Pedro e José, em alguns momentos são feitas modificações no seu trabalho. Percebemos que as modificações as quais se refere a professora surgiam das atividades aplicadas, inicialmente, para a toda a turma. Além disso, eram de forma a reduzir os desafios propostos pela tarefa inicial. Quando era uma atividade de leitura, José e Pedro ou desenhavam, ou pintavam, como podemos observar nos registros de nota de campo abaixo:

Quando cheguei à sala, a professora estava contando uma história sobre a baleia e seu habitat. Depois, ela lançou alguns questionamentos para a turma: “A baleia não cabe na piscina. Qual é o lugar da baleia?” Os alunos responderam que seria o rio. Questionou a professora: “A baleia cabe no rio?” Mônica respondeu: “Não, porque é salgado.” Então, a professora perguntou: “Quem é salgado, o rio ou o mar?” Os alunos responderam “O mar”.

Após a discussão sobre as características da baleia e seu habitat, a professora pegou o livro de português para fazer a leitura do texto. O texto dizia que a baleia era o maior animal do mundo. E, além disso, dizia que a baleia ficava com a boca todo o tempo aberta para comer peixes e plantas marinhas. **Depois da leitura, Márcia distribuiu os livros de português para todos os alunos, solicitando para a turma identificar e circular, no texto, toda palavra “baleia” que eles encontrassem.**

Depois de explicar para a turma sobre a atividade, a professora escreveu numa folha de ofício a palavra BALEIA, em letra bastão. Levou a palavra para mostrar para o José. **Neste momento, Márcia**

notou que José tinha riscado toda a página do livro: **“Não risque o livro. Olhe aqui a palavra baleia. Vai olhar para esta palavra e vai procurá-la neste pedacinho aqui”**. Apontou para o texto do livro e perguntou para o José: **“Que letra é essa?”** Ele respondeu: **“B”**. Ela continuou: **“Você não vai procurar a letra B, não. Você vai procurar, no texto, a palavra baleia”**. Ela se afastou para orientar os demais alunos. [...] José circulou outras palavras, menos a palavra baleia. Minutos depois, a professora se aproximou do José, apontou para a letra ‘B’ da palavra baleia, escrita no papel ofício: **“Que letra é essa?”** José respondeu **“B”**. Então, a professora apontou para a letra ‘C’ da palavra que ele tinha circulado no livro e perguntou: **“É essa aqui é B?”** José respondeu que sim. **“Essa tem B, mas ela começa com C. Apague”**. O aluno apagou, porém não circulou nenhuma das seis palavras **“baleia”** repetidas no texto. **Por fim, a professora mudou a orientação e solicitou a José que circulasse apenas toda letra “B” que ele identificasse no texto. “Circule as letras “B” do texto. “Assim, olhe!”**A professora circulou a letra **“B” para o aluno perceber como se respondia a atividade**. Em seguida, José circulou algumas letras **“B”** que encontrou (Nota de Campo nº. 04, 09/04/2007. Grifo nosso).

Depois de corrigir a atividade enviada para casa, a professora entregou aos alunos uma tarefa mimeografada, com as seguintes questões: A primeira solicitava a cópia da letra **“C”** maiúscula e minúscula. Na segunda questão, solicitava a identificação das palavras iniciadas com a letra C. Na terceira questão, os alunos tinham que formar palavras dissílabas como: casa, bola, circo. E, por fim, eles deveriam escrever o nome completo.

No momento de preencher o cabeçalho, a professora disse: **“Vou fazer o nome da escola em letra bastão. Não vou nem fazer, porque todo mundo já sabe. Só José e Pedro vão fazer o cabeçalho com essa letra aqui. Tá vendo José?! Olha, Pedro! Só eles, viu gente! Vocês já sabem fazer.** [Embora, a professora tenha solicitado para Pedro e José fazerem o cabeçalho com a letra bastão, **a atividade aplicada estava escrita com letra cursiva**] (Nota de Campo nº. 12, 11/06/2007. Grifo nosso).

Percebemos, nestes registros, a redução significativa do nível de desafio das atividades, quando se tratava da educação dos alunos com deficiência mental. Schön (1995), ao apresentar a idéia da reflexão na ação, afirma que este saber exige do professor uma atenção ao aluno e que ele seja capaz de descobrir as razões que o levaram a dizer certas coisas. Neste sentido, o professor deve esforçar-se para entender o processo de conhecimento do aluno, ajudando-o a articular o seu conhecimento da ação com o saber escolar. Segundo o autor, esse tipo de ensino requer do professor a capacidade de individualizar, de prestar atenção ao aluno, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. Nesta perspectiva, buscamos compreender a razão pela qual a professora Márcia apresenta uma prática

diferenciada com seus alunos, a partir do seguinte questionamento: “*Professora, percebemos que, em relação aos alunos Pedro e José, sua cobrança na realização e aplicação das atividades é menor que em relação aos demais alunos. Isso foi, apenas, nossa impressão?*”

Não foi impressão, é verdade! Eu comecei cobrando igual, mas, depois, eu não consegui dar assistência a todo mundo do mesmo jeito. **Agora, assim, não cobro igual aos outros, porque eu sei que eles não vão conseguir. Eu cobro aquilo que eu acho que eles (Pedro e José) são capazes.** Por exemplo, se eu estou dando uma atividade com a letra “B”, se eu estou falando sobre a baleia, então eu peço a eles (Pedro e José) que desenhem a baleia, enquanto que os outros alunos estão na interpretação do texto. (Entrevista, 19/11/2007. Grifo nosso).

Voltamos a questionar à professora para saber por qual motivo ela cobrava menos dos seus alunos com deficiência mental ao reduzir os desafios das atividades, e ela nos respondeu que era “*devido às respostas deles*” (Entrevista, 19/11/2007).

Uma condição que precisamos considerar para compreender as argumentações feitas pela professora Márcia é que existe uma tendência, por parte da professora, em subestimar a capacidade dos seus alunos com deficiência mental, atribuindo-lhes uma imagem de impossibilidade e de carência. Dessa condição, ela traz em sua fala uma maior ênfase nos aspectos orgânicos da deficiência, deixando outros aspectos em segundo plano. Porém, sabemos que esta tendência não se sustenta mais, pois há o reconhecimento da influência tanto dos fatores ambientais quanto dos fatores individuais no processo interacional que se estabelece entre indivíduo e meio e na produção da adaptação da pessoa em seu contexto social (MIRANDA, 2003; SANTOS, 2007).

Vigotski (1995) se opõe às orientações educacionais que se baseiam nos problemas orgânicos apresentados pelos indivíduos e que assumem a postura de que há pouco a fazer. Para ele, o funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais; “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas conseqüências sociais, sua realização psico-social” (VIGOTSKI, 1997, p. 19). Para Pinto e Góes (2006, p. 12-13),

[...] não é possível uma educação que se construa sobre as bases do defeito de uma criança, do que ela não possui, do que ela não sabe. Se a criança com déficit intelectual apresenta dificuldades para desenvolver elaborações abstratas ou generalizantes, justamente por isso a escola deveria educá-la

visando elevar suas formas de pensamento, ao invés de enfatizar somente experiências concretas adaptadas às suas dificuldades.

Pinto e Góes (2006, p. 13) argumentam que a educação precisa basear-se numa “visão prospectiva”, estabelecer desafios e investir nas potencialidades dos alunos, sem atrelar-se às limitações que eles possuam nem se conformar com uma escola que faça uso de métodos reduzidos e simplificados de ensino.

Quando a professora utiliza como argumento para suas cobranças pedagógicas as respostas dadas pelos alunos e aquilo que ela acredita que eles são capazes de fazer, percebemos que a opção por métodos e atividades mais simplificadas são conseqüências das convicções e das suas representações a respeito dos seus alunos com deficiência mental. Ela percebe os alunos com deficiência mental como incapazes de aprender tanto quanto os demais. Segundo a professora, os alunos com deficiência representam um obstáculo: “(...) *eu sei que eles vão desenvolver muito pouco em relação aos outros. (...) Pois muita gente vê como uma pedra no caminho. Inclusive, eu também. Não estou me isentando, não*” (Entrevista, 19/11/2007).

Na organização e condução das situações efetivas do ensino, a professora proporciona aos seus alunos atividades que eram realizadas individualmente ou coletivamente, tais como: grafia dos numerais e letras do alfabeto, desenhos livres ou mimeografados, interpretação de textos, atividades de pintura e colagem, etc. Para aplicar tais tarefas, a professora faz uso de atividades e de recursos lúdicos: jogos com dados, bingo, baralho, história contada e dramatizada, músicas infantis que explorem a expressão oral e corporal dos alunos, pesquisas de figuras em livros e revistas, entre outros:

Depois de corrigir a atividade dos alunos, a professora pediu para todos guardarem seus cadernos. “Atenção! Quem sabe o que está em minha mão?” Um aluno respondeu: “Um baralho”. Então, a professora continuou: “Hoje, nós vamos trabalhar em equipe com cinco componentes e sentados no chão”. A professora chamava cada aluno para formar a equipe. Enquanto ela chamava os alunos para formarem as equipes, José gritava: “E eu? E eu?” A professora respondeu: “Já vou te chamar. Tenha paciência!” Após a divisão dos grupos, os alunos se sentaram no chão e formaram rodinhas. A professora iniciou: “Todo jogo tem regra. Todo jogo se ganha e se perde. Mas, o objetivo desse jogo é aprender”. A professora explicou para a turma que o ÁS do baralho corresponde ao número 01. Depois, ela perguntou: “Quantas equipes tem aí?” Eles contaram e responderam que havia seis equipes. Ela continuou: “Quantas pessoas em cada equipe”? Eles responderam que havia cinco alunos

em cada grupo. Márcia distribuiu dez cartas para cada equipe e lembrou aos alunos que o ÁS corresponde ao número 01. Depois, ela deu o primeiro comando: “As cartas não podem ficar nas mãos de nenhum aluno. As cartas ficam no centro. Eu quero ver qual a equipe que, primeiro, vai arrumar as cartas do menor para o maior. Podem começar”. Os alunos pegaram as cartas e embaralharam. Alguns arrumavam e outros misturavam tudo. Na equipe de José, a Larissa organizava o baralho certo, mas José espalhou todas as cartas. A professora chamou a sua atenção, pois ele estava atrapalhando (Nota de Campo nº. 08, 29/05/2007).

Identificamos, na metodologia adotada pela professora, dois aspectos significativos do processo de instrução e aplicação das atividades. O primeiro aspecto refere-se à realização de tarefas em grupo. Percebemos que este tipo de trabalho proporciona ganhos para a aprendizagem dos alunos com deficiência mental, pois é, no coletivo, nos embates e nas negociações estabelecidas que surgem novas formas de conduta e é onde a pessoa com deficiência mental ativa e exercita suas funções psicológicas (CORRÊA & STAUFFER, 2006).

Cada aluno tinha colocado em sua camisa uma palavra para compor as tabelas do bingo. Para preenchê-lo, o aluno teria que escrever as palavras coladas nas blusas dos colegas. No decorrer da tarefa, percebemos que alguns colegas orientaram Pedro na escrita das palavras (Nota de Campo nº. 06, 21/05/2007).

O segundo aspecto está relacionado à utilização de atividades e recursos lúdicos na exposição dos conteúdos programados e na aplicação das tarefas. Verificamos que o uso do lúdico como ferramenta no ensino ampliou o potencial das atividades, pois elas eram apresentadas de maneira mais criativa, com possibilidades de compreensão e facilitação da aprendizagem dos alunos. De acordo com Vigotski (2000), os jogos e as brincadeiras favorecem a convivência da criança em grupo e o aprendizado para agir em determinadas situações. O autor (idem) considera o brincar como uma fonte de promoção da zona de desenvolvimento proximal¹⁸. Portanto, o brincar, com a mediação da professora ou de outras crianças, viabiliza a construção de uma aprendizagem significativa.

¹⁸ De acordo com Vigotski (2000, p. 112), a zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

As colocações apresentadas pela professora Márcia sobre o brincar aproximam-se das argumentações de Vigotski (2000), pois, de acordo com a professora, a brincadeira é um recurso facilitador no processo da aprendizagem.

A brincadeira perpassa a infância. Sem a brincadeira, estamos podendo o aluno de continuar essa infância. Então, o lúdico auxilia na aprendizagem do aluno. Nessa fase de idade, é brincando que a criança aprende. Eu creio que a alfabetização toda tem que perpassar por essas etapas, todos os conteúdos e todas as disciplinas (Entrevista, em 05/06/2007).

Além disso, a professora argumenta que as atividades lúdicas auxiliam a criança na percepção da existência de regras a serem cumpridas (noção de regras, normas) e desafiam o aluno na busca de estratégias para solucionar as dificuldades. Para Martinez (2002), as atividades lúdicas são estimuladoras no processo de construção da identidade da criança, pois, por meio delas, os alunos vão descobrindo suas potencialidades, seus limites. Diante disso, questionamos a professora Márcia sobre a forma como as atividades lúdicas são inseridas no planejamento pedagógico. Assim ela relata:

Na alfabetização, nos preocupamos muito com a leitura e a escrita. Então, através das atividades lúdicas iremos ajudar as crianças a desenvolver as habilidades para a construção da leitura e da escrita. Por exemplo, nós temos o rol de assuntos enviados pela Secretaria Municipal de Educação, que podemos seguir ou não e, também, modificar. Então, a gente vê o assunto “Natureza e sociedade”, o que nós vamos trabalhar? Vamos trabalhar a importância da água e da chuva. Aí, em cima disso, a gente procura a literatura, jogos, tentando interdisciplinar essas atividades, entendeu? Por exemplo, se eu fosse estudar como estou estudando na outra escola sobre a importância da água, na segunda-feira eu comecei com a história da “gotinha plim-plim”, uma literatura. A partir disso, nós faremos experiências para ver como a água chega até a nuvem. Vamos pra fora, colocamos a água no chão. Vimos que, com o tempo, a água secou, tentamos ver a fumacinha, que é o vapor. Então, a partir disso, desenvolvemos outras atividades. A gente faz um esquema dessas atividades do dia (Entrevista, em 19/11/2007).

Constatamos a intencionalidade da professora em desenvolver um trabalho de mediação pedagógica de acordo com as interações desenvolvidas pelas atividades lúdicas. Portanto, nessas “brincadeiras” existe uma proposta de trabalho com objetivos, metas, expectativas, ou seja, há um planejamento estruturado, em que o lúdico surge como ferramenta fundamental na

sua aplicação. Em muitos momentos, a professora Márcia se posiciona, claramente, junto aos seus alunos, sobre a seriedade da sua proposta de trabalho.

[...] A euforia da sala era tamanha que a professora chamou a atenção dos alunos. [...] Depois, ela pediu para todos colocarem as cartas em ordem: “Agora, o último comando. Peguem os números maiores que cinco”. A equipe da Carla estava brincando e atrapalhando as outras equipes. Então, a professora reclamou: “Essa equipe, como sempre atrapalhando. Eu disse que estamos brincando, mas essa brincadeira tem um objetivo. Eu tenho um objetivo com vocês” (Nota de Campo nº. 08, 29/05/2007).

[...] A sala estava agitada, muitos alunos conversando e outros circulando pela sala. Então, a professora comentou: “Oh, gente! Só se aprende a ler, lendo. Nós, agora, estamos brincando com as palavras para aprender a ler. Mas só aprende a ler quem se concentra” (Nota de Campo nº. 10, 04/06/2007).

Conforme essas constatações, interessávamos em saber como as atividades lúdicas, as brincadeiras tinham sido incorporadas na prática da professora Márcia. Ou seja, como o lúdico tinha surgido no seu trabalho pedagógico. Assim, ela nos respondeu:

Tem muito tempo que eu trabalho com a educação infantil. **Eu só acredito na educação infantil com as brincadeiras. A criança só aprende brincando.** Então, eu comecei, na minha carreira, com o maternal, apesar de ter passado pela terceira série. **Então, tudo que a gente trabalha na educação infantil é com o lúdico. Agora, mais propriamente fundamentada, sabendo a teoria aliada à prática, foi depois que eu comecei a trabalhar com a Rede Pitágoras¹⁹. Eu já trabalhava com o lúdico, sabia que era importante, mas não tinha o conhecimento teórico. Era um trabalho baseado na intenção e na experiência.** Eu sabia o que era. Agora, o caminho a trilhar, o que desenvolvia em cada brincadeira, aqueles objetivos específicos, a gente veio fundamentar já tem uns treze anos. **Agora, a gente vem crescendo mais um pouquinho, mas, no início, foi intencional, porque eu comecei a trabalhar com a educação infantil** (Entrevista, em 19/11/2007. Grifo nosso).

Podemos extrair da fala da professora Márcia alguns fatos interessantes, que caracterizam o uso do lúdico como ferramenta metodológica de ensino. Primeiro é que,

¹⁹ Rede privada de ensino. Criada em 1966 para preparação de estudante no pré-vestibular e, atualmente, exerce parcerias e convênios com centenas de escolas em todo o país, disponibilizando material didático, oferecendo cursos para aprimoramento profissional, suporte pedagógico. A instituição particular onde a professora Márcia trabalha mantém convênio com a Rede Pitágoras.

embora a professora não tenha estruturado sua proposta metodológica, especificamente em função dos alunos com deficiência mental, o ambiente criado e estimulado pela professora contribuiu para a aprendizagem e participação mais efetiva desses alunos nas atividades e para a interação deles com as demais crianças. A professora Márcia estimulou, com as atividades lúdicas, espaços de aprendizagem e convivência social, uma vez que muitas atividades eram desenvolvidas em grupo. Victor (2004) constata em sua pesquisa²⁰ que, na brincadeira conjunta, a criança com deficiência mental tem mais condições de se desenvolver a partir do que aprende com o outro, que lhe oferece sugestões ou a conduz neste processo.

Percebemos maior entusiasmo dos alunos com deficiência mental nas tarefas que envolvem atividades lúdicas, que é quando eles demonstram maior interesse pelas aulas. Já nas atividades que envolvem aulas mais expositivas, tarefas como cópias da lousa para o caderno, leitura de palavras, os dois alunos não participam com o mesmo entusiasmo. Várias vezes, Pedro dorme em sala e José rabisca o livro, folheia o caderno ou se esconde atrás das cadeiras.

Quando chegamos à sala, a professora estava corrigindo a pesquisa feita pelos alunos. Eles levaram gravuras que iniciavam com a letra B. Surgiram várias palavras: boneco, bandeira, barata, brócolis, banana, bruxa, batata. Quando a professora encontrava uma nova palavra no caderno de algum aluno, imediatamente, ela escrevia a palavra numa ficha. [...] Enquanto a professora revisava as palavras, dando explicações sobre a atividade encaminhada pra casa, Pedro e José estavam alheios às explicações. Pedro rabiscava a sua cadeira, e José folheava o seu caderno (Nota de Campo nº. 05, 10/04/2007)

Pedro dormia enquanto a professora jogava o bingo com os demais alunos. Alguns alunos apagavam as palavras das suas cartelas para escrever as que foram sorteadas. A professora ditava: “Agora a palavra é bóia. Marque a palavra bóia”. Assim foram as palavras: Bia, boi, bomba, bambu, biba, barba. No meio da atividade, a professora perguntou: “Cadê José”? Um aluno respondeu: “Ele está escondido aqui, debaixo da cadeira” (Nota de Campo nº. 06, 21/05/2007).

Na dramatização da história dos três porquinhos, tanto José quanto Pedro se candidataram para representar uma das personagens. Esse momento lúdico permitiu às crianças a manifestação de suas emoções, pensamentos e estimulou a sua imaginação. Essa atividade foi extremamente positiva para os alunos que apresentam deficiência mental, uma

²⁰ Tese de Doutorado em Educação: “Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down”.

vez que, para eles, a imaginação tende a ser vista como uma esfera empobrecida (PINTO & GÓES, 2006). Segundo Vigotski (1997), a imaginação é um processo necessário para o desenvolvimento do indivíduo, pois o funcionamento imaginativo é a base de qualquer atividade criadora.

A professora propôs para a turma uma dramatização da história dos “Três Porquinhos”. Ela comentou que tinha programado para fazer a dramatização ao ar livre, mas como estava um dia com o clima frio, a atividade seria na sala, mesmo. Ela perguntou para a turma: “Quantos personagens tem a história”? Eles responderam: “Quatro”. Então, a professora explicou o que seria personagem e esclareceu sobre a quantidade de personagens que tinha na história dos três porquinhos. Nessa explicação ela fez uso da matemática, trabalhando com a adição e o sinal de igualdade. Depois, ela trabalhou com habitação, caracterizando alguns tipos de casa. [...] Para definir os alunos que representariam as personagens da história foi feita uma votação. Na eleição do lobo da história, Pedro se candidatou para representar o papel, mas ele não foi o escolhido. Enquanto a professora realizava a votação do lobo, José gritava: “Eu sou o porquinho, eu sou o porquinho”. Na votação para a escolha dos três porquinhos, José, também, não foi escolhido. A professora fez uso do resultado dos votos para trabalhar com a matemática, somando a quantidade dos votos que cada candidato obteve. Depois da votação, a professora dividiu os demais alunos para formarem as casinhas. Pedro e José ficaram no grupo das casinhas. Em seguida, ela explicou como seria a apresentação e as falas dos meninos. À medida que a professora narrava a história, os alunos a dramatizavam. Eles ficaram concentrados, envolvidos e colaboraram entre si para que a atividade fosse feita (Nota de Campo nº. 09, 31/05/2007).

De acordo com Pinto e Góes (id., ib., p. 14), a imaginação é considerada como uma função importante para o desenvolvimento da criança, pois possibilita a ampliação da experiência humana, “ampliando o que não pode ser visto e vivido pessoalmente, mas elaborado com base em relatos, descrições e imagens”. Segundo as autoras, ao brincar, a criança não só reproduz o vivido, mas emancipa-se das situações concretas e age imaginativamente. Na dramatização das situações e personagens, constatamos que os alunos da professora Márcia se desprenderam das situações concretas e agiram de maneira imaginativa, fazendo uso de objetos substitutivos e, no caso, eles mesmos foram substitutivos do objeto “casa”, encenaram e possibilitaram a existência de situações não presentes no ambiente escolar.

Outro fato interessante na fala da professora Márcia relaciona-se à articulação dos saberes docentes na composição da sua prática. Tardif e Raymond (2000) afirmam que os professores utilizam todos os saberes em sala de aula e na profissão. Eles fazem uso de um

saber-fazer personalizado, baseiam-se em saberes escolares, em suas experiências e retêm elementos da formação profissional. Segundo a professora, o lúdico surge na sua prática pedagógica em razão das condições que o seu trabalho lhe impõe. Ao iniciar sua carreira profissional com a educação infantil, ela opta por uma prática metodológica baseada em atividades lúdicas; com a experiência ao longo do tempo, ela consolida sua prática pedagógica. Esse saber experiencial, até então constituído pela professora, foi enriquecido e validado pelas contribuições teóricas. A teoria forneceu à professora Márcia uma fundamentação, um conhecimento mais sistemático sobre a prática desenvolvida por ela em sala de aula. Notamos, portanto, um entrelaçamento dos saberes experienciais, que, segundo Tardif (2002), são produzidos pelo professor no exercício de suas funções e não se encontram em doutrinas ou teorias, como os saberes teóricos, os saberes provenientes das ciências da educação.

Notamos que a interação com os saberes oriundos do conhecimento científico também colabora para a objetivação dos saberes da experiência. As certezas da professora iam sendo sistematizadas e traduzidas em um discurso da experiência. Nesse processo, o diálogo com as teorias da educação colaborava, dando-lhe instrumentos para a sua argumentação e embasamento das suas ações pedagógicas.

Esse relato exemplifica a argumentação de Pimenta (2000), quando diz que a prática e a experiência escolar são importantes na constituição dos saberes docentes, mas alerta para a necessidade de articular a prática e as experiências às contribuições teóricas de forma crítica. A autora afirma que os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Segundo Pimenta (idem), o saber docente não se forma apenas da prática, ele é também alimentado pelas teorias da educação.

Outro aspecto que analisamos na condução das situações de ensino é a forma como a professora orienta e avalia os seus alunos, na realização das tarefas. Na orientação, ela se mostra atenta aos seus alunos, sempre se dispõe a dar orientações, com exemplos, dicas e incentiva o confronto de idéias e opiniões.

A professora comentou com seus alunos: “Eu pedi para você escrever do jeito que você pensa. Eu sei que você sabe, mas na hora de escrever... Vou dar a dica, novamente, escute a sua voz. Para você escrever, você precisa escutar” (Nota de Campo nº. 05, 10/04/2007).

Para os alunos Pedro e José, é necessário que as orientações sobre as tarefas sejam feitas individualmente, em suas cadeiras, pois eles, nem sempre, compreendem as orientações

dadas para todos os alunos. Geralmente, a professora se aproxima dos dois alunos, aponta as questões que devem ser respondidas e esclarece com exemplos.

A professora passou nas cadeiras para verificar se os alunos tinham feito a tarefa corretamente. Pedro mostrou o nome, e a professora comentou: “Não! Você sabe fazer o seu nome muito bonito”. O aluno tinha feito apenas as letras P, D, O. A professora disse: “Faça o E de escola. Você está com dificuldade? Nisso, Pedro começou a chorar e apagou as letras que ele tinha feito. “Pedro, você consegue fazer o seu nome”. Ele balançou a cabeça, dizendo que não. Então, a professora falou: “Vá pegar sua ficha para te ajudar”. Ele continuou chorando. A professora comentou: “Nada de choro. Vamos lá, que você consegue”. A professora se sentou ao lado do aluno e o orientou a fazer o nome letra por letra (Nota de Campo nº. 09, 31/05/2007).

Esse acompanhamento mais direto e individualizado não é destinado apenas aos alunos que apresentam deficiência, os demais também o recebem. Por conta disso, as orientações individualizadas aos alunos com deficiência mental acontecem num curto período, pois as outras crianças, também, precisam de acompanhamento.

Neste sentido, consideramos necessário criar estratégias pedagógicas de orientação (realização de tarefas coletivas, acompanhamentos por tutoria) para que os alunos com deficiência mental tenham uma intervenção direta e mais constante na realização das atividades. O aluno José, por exemplo, dificilmente, responde sozinho às suas tarefas. É necessária orientação direta da professora ou de algum colega. Caso contrário, ele não responde o exercício ou o risca todo.

Constatamos, também, que a professora dá retorno nas atividades produzidas pelos alunos. Ela corrige, individualmente, todas as atividades encaminhadas para casa e, também, corrige todos os exercícios feitos em sala de aula.

Quando cheguei, a professora corrigia uma atividade do livro de matemática que foi enviada como exercício de casa. Ela passava de cadeira em cadeira, corrigindo a atividade individualmente. A professora, novamente, reclamava do fato de alguns alunos não trazerem as atividades respondidas (Nota de Campo nº. 12, 11/06/2007).

A professora Márcia tem que dispor, diariamente, de uma parcela do tempo para as correções. Essa ação lhe proporciona um *feedback* importante, para que ela possa perceber o nível de aprendizagem em que cada aluno se encontra e identificar os alunos que têm

respondido às atividades e, até mesmo, aqueles, cujas atividades são respondidas por terceiros.

A professora circulava por entre as cadeiras dos alunos, corrigindo a tarefa que havia encaminhado como exercício de casa. Então, ela parou diante de um aluno e disse: “Eu vou deixar de mandar o dever para casa. Eu estou mandando o dever para casa, e os outros estão fazendo. Aí não me interessa. O dever para casa é para me ajudar para vocês aprenderem a ler e a escrever”. Um aluno, do outro lado da sala, falou: “Ela não fez nenhum, tia!” A professora, continuou com a correção (Nota de Campo nº. 05, 10/04/2007)

Depois de fazer a chamada, a professora comentou: “Ontem não foi dever para casa por causa do ensaio da quadrilha”. Adriana perguntou: “Hoje a gente vai dançar”? A professora respondeu: “Hoje não, porque eu vou sair às três horas. Vou resolver problemas”. Enquanto a professora falava, ela pegava dois dados grandes para a atividade seguinte. Nisso, Marcos comentou: “De novo!” A professora disse: “Pra fazer a atividade, porque ontem teve gente que sentiu dificuldade. Teve gente que não conseguiu resolver o dever do livro” (Nota de Campo nº. 11, 06/06/2007).

Percebemos que todas as ações refletem as estratégias utilizadas pela professora na orientação das suas atividades e que há flexibilidade para as situações de improviso. Em determinados momentos, predomina a atuação docente e, em outros, a atuação mais ativa dos alunos, tanto individual quanto coletivamente. No decorrer das aulas, a professora desenvolve as atividades programadas, faz adaptações em alguns momentos, prorroga o tempo dos trabalhos dos alunos, atrasa ou retoma determinados conteúdos, quando percebe que os alunos, ainda, não compreenderam.

Observamos, então, que a professora se apropria de diversos saberes ao organizar as situações de ensino e aprendizagem, pois algumas atividades do cotidiano escolar possibilitam a produção e mobilização dos saberes práticos. Porém, quando se trata da educação dos alunos com deficiência mental, a professora tem dificuldades de atender às particularidades de aprendizagem dos alunos e isso desencadeia numa dicotomia entre o desejado pela professora e a realidade da sala de aula.

Partindo da compreensão de que a interação entre professora e alunos se revela complexa e variada é que analisaremos, no próximo eixo, como se dá a relação da professora com seus alunos, sobretudo a sua relação com os alunos com deficiência mental.

Eixo 2 Gestão de classe

Um dos principais objetivos do professor em seu ambiente de trabalho é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interações com eles (TARDIF, 2002). Neste sentido, a gestão de classe torna-se um desafio pedagógico, pois as tarefas ligadas a esta dimensão correspondem à organização do espaço-tempo da rotina escolar e à forma como o professor desenvolve o trabalho com seus alunos (TARDIF & LESSARD, 2005).

Numa organização escolar, o professor se depara com espaços determinados (distribuição das salas, pátios) e com tempos definidos externamente, para cada etapa do ensino (calendário escolar, duração de cada aula). Assim, a estrutura escolar já apresenta ao professor um quadro para organizar a sala de aula, antes mesmo que ele inicie o seu trabalho. Porém, o professor também é responsável e apresenta uma margem de autonomia para organizar o espaço e o tempo escolar.

A rotina das crianças da turma de alfabetização da professora Márcia se organiza da seguinte forma: diariamente, ao chegarem à escola, os alunos aguardam a organização da fila no pátio da escola. A professora Márcia pega a chave da sala de aula, guardada na secretaria da escola e encaminha seus alunos para o terceiro bloco, onde está localizada sua sala. A professora promove momentos de socialização e interação entre os alunos, como podemos perceber no trecho abaixo:

A professora pediu para que todos ficassem de pé para a oração. Logo depois, propôs: “Agora, vamos cantar uma música para despertar; qual música?” Um aluno gritou: “Da cobra”. “Então, vamos cantar”, comentou a professora: “*A cobra não tem pé, a cobra não tem mão. Como é que ela desce do pezinho de limão? Ela estica, ela encolhe. Seu corpo é todo mole*”. Depois de cantar a música, a professora perguntou: “Como foi o final de semana de vocês?” Cada aluno comentou o que tinha feito no final de semana. Alguns tinham viajado com a família, outros foram para aniversário (Nota de Campo nº. 10, 04/06/2007).

Nessas atividades, a professora proporciona uma abertura para que os alunos possam expor um pouco da sua realidade, pois sempre há momentos para um diálogo mais informal entre a professora e seus alunos. Assim como, ao propor a música para os alunos, notamos o incentivo ao desenvolvimento de vínculos sociais e enriquecimento pessoal, uma vez que o aluno toma consciência do seu corpo, dos seus limites e da sua capacidade comunicativa.

Em seguida, a professora distribui os alunos em cadeiras individuais em forma de semicírculo. Na organização do espaço da sala de aula, percebemos que a forma como a professora distribui os alunos está relacionada a uma proposta de trabalho direcionada para a coletividade. A conformação do espaço em semicírculo possibilita a visualização de todo o grupo, facilita as trocas, o diálogo entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos. O semicírculo contribui para o equilíbrio entre a atuação do docente e a atuação dos discentes. Ora predomina a atuação do docente, que se posiciona no centro da sala para conduzir a aula e todas as atividades relacionadas a ela, e possibilitar, também, a circulação entre os alunos, ora predomina a atuação dos alunos, com a ocupação de forma variada: sentados, em pé, em roda, um em frente ao outro, como mostra o trecho seguinte:

Depois, a professora propôs uma brincadeira com a turma, Na brincadeira, a professora cantava uma música e, enquanto ela cantava, os alunos andavam em círculo pela sala. Quando ela terminava a música, um comando era dado para a turma se dividir em grupos com um determinado número de componentes. A professora explicou: "Prestem atenção! Nós vamos brincar de formar grupos. Eu vou cantar essa música: *Andei, andei, andei neste lugar. Parei, parei, parei pra te encontrar*. Quando eu disser 'parei', vocês vão olhar pra mim e eu vou pedir para vocês formarem grupos de cinco componentes. Só podem ficar cinco crianças juntas. Se sobrar, não tem problema, pois iremos contar depois os que sobraram. Então, a professora iniciou a brincadeira... (Nota de Campo nº. 15, em 10/07/2007).

A professora, também, desenvolve atividades nos espaços externos, tanto externo à sala de aula, quanto externo à escola. Nas primeiras observações que realizamos com a turma, não ficamos todo o período da tarde, pois, no segundo horário, os alunos, juntamente com a professora, visitariam um circo.

Cheguei à sala da turma da professora Márcia e dei boa-tarde a todos. A professora me apresentou à turma, informou o meu objetivo na sala de aula e diz a todos que eu passaria um tempo realizando visitas a eles. Fui muito bem recebida pela professora e pelos alunos. Todos se apresentaram, informaram nome e idade. Neste dia, a professora me informou que eles fariam uma visita ao circo no segundo horário, logo após o recreio.
(...) Depois de distribuir a merenda escolar, a professora e os alunos se despediram de mim e foram assistir ao espetáculo, no circo (Nota de campo nº. 02, em 22/03/2007);

Após a correção das atividades dos alunos, a professora disse: “Hoje vamos fazer a lembrança da mamãe. Como não temos dinheiro, nós resolvemos pegar uma garrafa plástica que jogamos fora e pode causar?”- perguntou a professora. Os alunos foram apontando os vários problemas que poderiam surgir quando jogamos o lixo em lugares inapropriados. Logo depois, a professora trabalhou com o assunto sobre as plantas e suas partes. Ela levou as mudas e conseguiu a terra para que os alunos pudessem plantar as mudas. Após todas as explicações, a professora distribuiu um potinho e uma muda para cada aluno. Enquanto ela fazia a distribuição, ela comentou comigo que, na outra escola em que trabalha, foi feita essa mesma atividade. Então, ela trouxe essa idéia para fazer com os alunos.

Depois da distribuição, a professora convidou os alunos para saírem da sala. Lá fora, eles se sentaram no passeio. Nós acompanhamos a turma e sentamos ao lado das crianças. Cada aluno aguardava a explicação da professora para plantar a sua muda (Nota de Campo nº. 03, em 03/04/2007).

Notamos que as diversas explorações do espaço escolar contribuem para estreitar as relações entre os alunos e entre a professora e os alunos, pois estas situações proporcionam o diálogo, as trocas, os encontros entre todos os envolvidos. Para os alunos com deficiência mental, essas atividades eram extremamente significativas no processo de construção como indivíduo. Segundo Góes (2004), as relações humanas originam e transformam a constituição do indivíduo. Na abordagem histórico-cultural, esse tipo de processo envolve a internalização, isto é, a reconstrução e a conversão das experiências vivenciadas no coletivo (VIGOTSKI, 1995, 1998). Assim, ao utilizar de forma criativa e diversificada o espaço-tempo da escola, a professora rompe com a rigidez do espaço escolar e possibilita a flexibilidade das interações entre os seus alunos, para que possam, pelas mediações e experiência coletiva, proporcionar ao aluno com deficiência mental referências para a significação da realidade e de si próprio.

A administração do tempo é outro aspecto relacionado ao cotidiano da sala de aula da professora Márcia. Segundo Sudan (2005), a educação parece abarcar vários tempos, e os professores se deparam com o choque dos tempos internos e externos do cotidiano escolar. O tempo interno é mais imprevisível, subjetivo, instável, pois corresponde ao tempo do indivíduo, dos processos de aprendizagem das pessoas. Já o tempo externo é um tempo mais rígido, linear, mensurável, corresponde ao tempo dos programas institucionais, dos planos de ensino.

Os professores podem lidar de maneira diferenciada com o tempo, pois se vêem na função de administrar os diversos tempos do processo educacional. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 218), “os programas escolares oficiais são lineares e cumulativos, enquanto

que ensinar é, em boa parte, repetir, retornar, reduzir, rever, voltar atrás, dar voltas para chegar ao mesmo lugar”. Em função disso, os professores precisam fazer uma boa gestão do tempo, eles podem prorrogar ou diminuir esse tempo, pois, em determinadas situações pedagógicas, será necessário fazer escolhas, priorizar determinados objetivos em detrimento de outros.

Assim, observando as aulas da professora Márcia, percebemos uma gestão equilibrada do tempo, que serve para atender às exigências do tempo escolar e às expectativas e necessidades dos alunos. Na distribuição do tempo, a professora Márcia explora os assuntos pertinentes ao nível da turma de alfabetização, desenvolve habilidades atitudinais e orienta os alunos nos procedimentos para a realização das tarefas e, ainda, promove momentos de trocas e interação no coletivo ou em pequenos grupos.

O dinamismo da sala de aula exige da professora mobilização constante dos seus saberes experienciais para conciliar a variável do tempo com as situações cotidianas de seu trabalho. Acreditamos que seus mais de vinte anos de experiência docente lhe proporcionam certa segurança para administrar seus objetivos no tempo e no espaço de ensino. Porém, quando se trata do tempo necessário para orientar, individualmente, seus alunos, sobretudo os alunos Pedro e José, a variável “tempo”, segundo a professora, exerce uma interferência significativa no seu trabalho. Ela se vê no compromisso de trabalhar com todos os alunos, promovendo, no final do ano letivo, a aprovação da maioria. Neste aspecto, a professora avalia o que lhe parece primordial, oscilando, portanto, entre o que dever ser priorizado e o que deve ser posto em segundo plano. Assim, ela argumenta: *“com a sala muito cheia, eu não tenho tempo de fazer um trabalho específico com eles dois. Eu sei que estou pecando nisso. Eu preciso fazer um trabalho específico com eles, mas eu, ainda, não dei conta disso”*. Notamos na fala da professora que essa dificuldade relatada por ela está, também, interligada às exigências impostas pelo tempo escolar. Segundo Tardif e Lessard (2005, p.75), o tempo escolar se constitui por um continuum objetivo, quantificável, administrável. Mas, em seguida ele é planejado, repartido, ritmado segundo as avaliações. E, essa estrutura temporal da organização escolar obriga os professores “a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado dos alunos”.

Isto se torna um dilema para a escola e, conseqüentemente, para os professores, pois o tempo escolar não acompanha, necessariamente, o tempo de aprendizagem dos alunos. De acordo com Tardif e Lessard (id., ib., p. 76), “o aprendizado requer um tempo variável, segundo os indivíduos e os grupos, ao passo que o tempo escolar segue invariavelmente ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais”.

Essa situação é mais preocupante quando se refere à aprendizagem dos alunos com deficiência mental, pois geralmente eles apresentam um ritmo de aprendizagem que se diferencia do ritmo do tempo escolar. E, no caso da Escola Santos Dumont, notamos que o tempo da coletividade é o que exerce maior influência na sala de aula da professora Márcia. Quando ela diz:

Eu tento ver o que vou trabalhar com eles, eu tento. Mas, quando eu me vejo com uma sala de 31 alunos de alfabetização, onde nós, ainda, não entendemos o processo de alfabetização... Pois o menino vai para a primeira série com algumas habilidades desenvolvidas e chega lá, ainda não lendo convencionalmente, o professor da primeira série acaba com a professora da alfabetização. Assim, nós temos que acelerar o processo por conta de várias coisas. [...] Aí, no dia que vem os 31 alunos para eu dar assistência a eles dois é um pouco difícil (Entrevista, 23/05/2007).

Notamos a pressão externa em priorizar o tempo escolar, o tempo que segue um ritmo de aprendizagem do coletivo. A fala da professora demonstra o dilema de, por um lado, acelerar o processo da alfabetização para a promoção do maior número possível de alunos com domínio da leitura e da escrita e, por outro lado, a tentativa de desenvolver um trabalho mais específico com os alunos com deficiência mental.

Durante a pesquisa, emergiram também questões de ordem externa ao contexto escolar relacionadas à variável do tempo. A rotina diária da professora Márcia interfere, diretamente, no desenvolvimento das ações planejadas por ela. A professora apresenta relatos relacionados à dificuldade de tempo para se dedicar à realização de um trabalho mais específico com os alunos com deficiência mental, pois, segundo ela, demandaria mais estudos, além de auxiliares em sala de aula para que ela tivesse um suporte. Além disso, a professora tem uma jornada dupla de trabalho, tem família, faculdade, entre outros.

Ao chegar à escola, aguardei na porta da sala pela professora e pelos alunos que estavam em fila. Depois de cumprimentar os alunos e a professora, ela comentou que estava se sentindo muito cansada. Um dos motivos do cansaço era o fato de trabalhar nas duas instituições de ensino, com uma jornada de 40 horas. E muitas vezes, mal ela tinha tempo para almoçar (Nota de Campo nº. 03, 03/04/2007).

Quando eu digo que fico perdida é porque eu não tenho um só turno de trabalho, não tenho apenas vinte alunos. Tenho dois turnos de trabalho, tenho faculdade, família, igreja. Temos várias coisas e uma

sala com dois alunos com necessidade especial. O professor teria que ter um segundo turno para estudar, ter suporte para auxiliá-lo no crescimento (Entrevista, 23/05/2007).

Acreditamos, portanto, que a forma como a professora se relaciona com as exigências externas (da instituição escolar) também interfere na relação pedagógica que estabelece com os alunos que apresentam deficiência mental. A administração do tempo ocorre num processo conflituoso entre o que Gauthier (1998) denomina de saber da tradição pedagógica, um saber em que prevalece um ensino simultâneo, destinado ao coletivo, e o saber experiencial, um saber que se aprende com as próprias experiências. No caso da professora Márcia, ela vive o conflito de priorizar, na alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita, idéia consolidada no ambiente escolar. Mas, por outro lado, sua experiência e a realidade de sua classe lhe apontam outros aspectos que, também, merecem prioridades, como as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos seus alunos com deficiência mental.

Compreendemos que a variável “tempo” exerce interferência no trabalho docente e exige do profissional um equilíbrio ao geri-la, a fim de atender às demandas do cotidiano. Porém, o tempo não representa o único fator determinante para justificar o não-atendimento às necessidades dos alunos com deficiência mental. Entendemos que, para além do fator tempo, existem aspectos mais significativos como, por exemplo, as relações estabelecidas entre professor e alunos, as quais influenciam e determinam a dinâmica do trabalho docente, pois as tarefas ligadas à organização do espaço-tempo escolar são pautadas, basicamente, num trabalho interativo entre o professor e os seus alunos. Trata-se de uma interação que se revela complexa, variada, comporta tensões e dilemas importantes, pois o objeto de trabalho docente apresenta características (individualismo, heterogeneidade, entre outros) que interferem no desenvolvimento das ações pedagógicas do professor. Segundo Tardif (2002), ensinar é fazer escolhas, elaborar estratégias em plena interação com seus alunos. As escolhas e as estratégias dependerão dos conhecimentos, das experiências, das convicções dos professores e, evidentemente, dos próprios alunos. Assim, em meio a este processo interativo, buscamos compreender como a professora Márcia conduz as tarefas da gestão de classe, considerando as relações estabelecidas em sala de aula.

Percebemos que as relações estabelecidas entre a professora e os seus alunos com deficiência mental desencadeiam um gerenciamento diferenciado de classe. Notamos maior flexibilidade da professora para com os dois alunos, enquanto, com os demais, sua postura é mais rígida. No cumprimento das atividades, as cobranças da professora são mais brandas em

relação aos alunos que apresentam deficiência mental. Ela permite que eles saiam da sala sem terem concluído as tarefas. Já com os demais alunos, a professora não age da mesma forma. Pelo contrário, eles devem permanecer em sala até concluir suas atividades.

Este tipo de atitude nos fez refletir sobre as características do objeto de trabalho docente (alunos da turma de alfabetização) que levam a professora Márcia a agir de tal maneira, pois de acordo com Tardif (2002, p. 49-50), a atividade docente

É realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são possíveis de interpretação e decisão.

A primeira característica do objeto de trabalho do docente é que se trata de indivíduos. De acordo com Tardif (2002, p. 129), o componente individual significa que “as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva”.

Além do atributo da individualidade, os alunos, também, apresentam a característica da heterogeneidade. Isso significa dizer que as possibilidades de ação, a capacidade de aprender, assim como as possibilidades de envolvimento numa tarefa variam entre os alunos (TARDIF, 2002). Daí surge um dilema para o professor: deve-se priorizar o grupo ou os indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Depois de ter corrigido a maioria das atividades dos alunos, a professora pediu para que eles fossem saindo, devendo ficar apenas os que não tinham concluído a atividade. Os alunos saíram no horário do recreio, pois não tinha merenda escolar. José saiu da sala e deixou o caderno na sua cadeira. Adriana pegou o caderno dele e o entregou à professora. Nesse momento, Pedro acordou, levantou da cadeira, ficando sua atividade jogada no chão. Adriana pegou a atividade do chão e entregou à professora. Pedro foi até a porta e depois retornou para sua cadeira. A professora falou: “Pode ir, Pedro”. Adriana comentou: “Ele quer dormir mais, tia”. [...] Depois, Pedro acordou e a professora pediu para ele pegar a ficha para escrever o nome. Sua avó apareceu na porta para pegá-lo. Então, a professora disse: “Pode ir”. Ele saiu, e a professora continuou orientando os alunos. [Neste dia, tanto José quanto Pedro saíram sem concluírem a tarefa, enquanto Adriana e Ramon permaneceram em sala para conclusão da atividade] (Nota de Campo nº. 05, 10/04/2007).

José e Marcos brincavam no momento de responderem à atividade. A professora percebeu a brincadeira e falou com Marcos: “Você já entendeu o motivo da sua dificuldade?” [A professora só chamou a atenção do Marcos, não fazendo da mesma forma com o José] (Nota de Campo nº. 16, 11/07/2007).

A maioria dos alunos já estava na segunda questão da atividade. Pedro não tinha iniciado nem a primeira questão, pois continuava dormindo. Sua tarefa estava no chão (Nota de Campo nº. 10, 04/06/2007).

Na turma da professora Márcia, percebemos que a prioridade destina-se ao grupo. Notamos que os alunos Pedro e José, por alguns momentos, ficam à margem das ações pedagógicas e interativas do cotidiano da sala de aula. Na maioria das vezes em que Pedro está em sala, ele dorme durante a realização dos exercícios. E, quando acorda, dificilmente conclui a tarefa. A professora se mostra condescendente com esta prática, o que torna difícil avaliar o desenvolvimento desse aluno, pois ele está em sala, mas não participa integralmente das aulas.

Notamos em nossa investigação que a professora Márcia precisa da colaboração dos demais professores, da equipe da escola para superar essas dificuldades. Neste sentido, concordamos com Rodrigues (2006, p. 307) ao afirmar que a gestão de uma classe heterogênea exige que esta “gestão seja feita numa permanente avaliação e reflexão em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas”. Portanto, será necessário o envolvimento coletivo dos pares para incentivar os professores a desenvolver um processo de formação continuada e reflexiva no enfrentamento das situações condicionantes.

Um segundo atributo do objeto de trabalho dos professores é que os alunos são seres sociais, cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores (TARDIF, 2002).

[...] Eu sei que eles não podem ficar a vida inteira na primeira série, mas eu sei que eles vão desenvolver muito pouco em relação aos outros. Pra eles, o desenvolvimento é muito. Agora, em relação às pessoas que não têm uma dificuldade como eles, eles vão desenvolver menos. Então aí, a gente manda para a primeira série e eu não sei se é sofrimento ou promoção. Quem recebe vai entender como eu entendo agora o que eles estão desenvolvendo, ou se é mais uma pedra no caminho, você entendeu? Pois muita gente vê como uma pedra no caminho (silêncio). Inclusive, eu também. Não estou me isentando, não. Assim, é uma pedra que não machuca o meu caminho (risos), mas que é dificuldade, é obstáculo (Entrevista, 19/11/2007).

No caso das crianças com deficiência mental, acrescentaríamos características biológicas que, também, despertam atitudes e julgamentos dos professores. O uso dos termos “pedra no caminho” e “obstáculo” está relacionado à concepção que a professora tem a respeito dos seus alunos. Percebemos que esta concepção está ligada a idéia de que as características orgânicas são determinantes no processo de desenvolvimento do aluno. A fala da professora reflete uma pré-concepção de que esses alunos pouco avançarão na aprendizagem.

A terceira característica do objeto de trabalho docente refere-se a sua dimensão afetiva. “Quando se ensina, certos alunos parecem mais simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem, com outros, tudo fica bloqueado” (TARDIF, 2002, p. 130). Uma boa parte do trabalho docente baseia-se em emoções. Notamos esta característica nas relações estabelecidas na sala de aula da professora Márcia. Sua atitude em relação aos alunos com deficiência mental é de proteção, maior flexibilidade, aproximando-se a um paternalismo. Ela exerce certa coerção com os demais alunos, enquanto, com Pedro e José, a professora não age da mesma forma. Ela nos confessou que alguns alunos ficam na sala, após o horário de encerramento da aula, para concluir a atividade, mas nunca havia feito isso com Pedro ou José.

A professora corrigia, individualmente, a pesquisa feita pelos alunos. Quando ela se aproximou do Pedro, percebeu que ele estava sem o seu caderno. A professora nada comentou. [Desde o início das nossas observações, essa já era a terceira vez que o aluno não trazia para a escola a atividade encaminhada para casa]. Anderson, também, não estava com o caderno, tinha deixado em casa. A professora se aproximou e perguntou: “Cadê o seu caderno?” Ele respondeu: “Está lá em casa”. A professora questionou: “E o caderno é para ficar em casa?”. Ele balançou a cabeça, dizendo que não (Nota de Campo nº. 05, 10/04/2007).

A professora chamou a atenção da turma, dizendo que quem não terminasse iria ficar sem participar do recreio. Enquanto isso, José brincava na sala e sua atividade estava em branco. Já Pedro, estava na segunda questão, mas parou de responder, abaixou a cabeça e não concluiu a questão. [José e Pedro foram liberados para o recreio sem concluírem a atividade. Os demais alunos ficaram na sala para encerrarem a tarefa (Nota de Campo nº. 12, 11/06/2007).

Assim, queríamos saber por qual motivo a professora trata de forma tão diferenciada seus alunos, cobrando menos dos que apresentam deficiência mental. Ela nos responde: “*Eu*

não cobro igual aos outros, porque eu sei que eles não vão conseguir. Eu cobro aquilo que eu acho que ele é capaz. E cobro menos, devido às respostas deles” (Entrevista, 19/11/2007). Como dissemos anteriormente, a idéia organicista da deficiência mental está muito presente na concepção da professora, sua visão sobre a deficiência centraliza-se no indivíduo, enfatiza o estado de incapacidade de esses alunos corresponderem às expectativas educacionais. Segundo Miranda (2003, p. 166), “ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental mais incapacidades do que ele realmente apresenta e, conseqüentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos”. Ao afirmar que os alunos com deficiência não conseguirão corresponder às atividades propostas, a professora interpreta a deficiência como um fenômeno centrado apenas no indivíduo, sem questionar as condições de ensino. Diante desta situação, concordamos com Miranda (idem), que defende a necessidade de haver outro olhar sobre a deficiência dos alunos, que não deve ser considerada como um obstáculo, mas uma condição a que a escola precisa atender.

Além disso, as relações estabelecidas entre a turma e os alunos com deficiência mental também se diferenciam na dimensão afetiva. Essa diferença é, claramente, percebida pela professora Márcia. A turma protege o aluno José, demonstra maior carinho por ele. Com o Pedro, a relação é mais distante, os alunos não estabelecem muito contato com ele. Isso se deve ao fato de, no início do ano letivo, Pedro se apresentar muito agressivo com os colegas.

O José, eles protegem, e o Pedro, eles rejeitam. Eles protegem o José porque ele é meigo, ele chora, pede atenção. E o Pedro é ao contrário, pois ele bate, xinga e cospe, sabe? [...] A relação do Pedro com a turma não chega a ser ruim. Eu sinto que ele é só. Por exemplo, se o José não tiver o lápis, todo mundo quer emprestar pra ele. Já com o Pedro eu não vejo a mesma coisa. Eu sinto que ele mais só (Entrevista, 23/05/2007).

Outro atributo característico do objeto do trabalho docente é que os alunos são ativos, oferecem resistência às iniciativas do professor. Uma das atividades docentes é fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas. “Nada e nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenha no processo de aprendizagem” (TARDIF, 2002, p. 132).

Pedro estava sentado na sua cadeira e com a cabeça baixa. A professora o chamou: “Pedro, Pedro”. Aproximou-se dele e disse: “Ele dormiu. Ele está cansado”. A professora o deixou no mesmo lugar e voltou para a sua mesa. Percebeu que algumas alunas estavam

brincando: “Patrícia, depois não vá chorar, pois eu vou deixar sem recreio” (Nota de Campo, nº. 02, 02/04/2007).

Nesse sentido, questionamos a professora Márcia sobre o fato de o Pedro dormir em todas as atividades, pois essa atitude nos pareceu uma resistência do aluno em cumprir com suas tarefas. Eis a resposta da professora:

Deixe-me te dizer, eu também pensei isso várias vezes, mas eu acho que isso é cansaço, também. Além dele não conseguir responder à atividade, eu vejo mais que o remédio que ele toma provoca sono, entendeu? Ela (avó do menino) dá o remédio de noite, e ele fica cansado, durante o dia. Nas atividades de recortes mesmo, o tangran que fizemos, ele recortou perfeito, mas na atividade de montar, ele não montou, mas colou escreveu o nome. Então, eu já percebi que as atividades de pintura com tinta, ele não gostou de fazer. Aí, toda semana eu estou fazendo alguma coisa. Nesta, fiz uma atividade com o cordão para imaginar o caminho de uma viagem. Ele não quis usar o cordão, ele traçou o caminho com o dedo. Primeiro, ele se recusa, mas, se eu forçar, ele tenta e faz as atividades de recorte, pintura e colagem. Mas minha preocupação é em atendê-lo na parte de escrita, entendeu? (Entrevista, 19/11/2007).

A professora aponta duas causas para explicar o comportamento do aluno: o sono em decorrência do medicamento que ele toma diariamente; a dificuldade para responder à tarefa. Ela afirma, ainda, que o aluno se envolve mais com as atividades de pintura e colagem, porém sua preocupação está em atendê-lo no domínio da escrita.

Diante disto, entendemos que estratégias precisam ser estabelecidas para um maior envolvimento dos alunos com deficiência mental nas tarefas. Uma delas seria, ao planejar as aulas, considerar o conhecimento prévio e os interesses dos alunos, para aumentar o envolvimento e a compreensão deles na realização das lições (IVERSON, 1999).

Para Iverson (idem, p. 342), quando a lição é difícil de ser compreendida pelo fato de o aluno ter pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto, os comportamentos estranhos à tarefa aumentam, e a compreensão diminui: “o conhecimento prévio ou os interesses dos alunos com necessidades especiais, incorporados ao planejamento das aulas, melhora o envolvimento e a realização acadêmicas”. Neste sentido, destacamos as parcerias estabelecidas entre a escola e a família como uma significativa ferramenta para compreender as particularidades das crianças com deficiência mental e, assim, melhorar o ensino a elas destinado.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), não existe uma relação típica entre professores e alunos. Pelo contrário, a relação varia e depende de múltiplos fatores, como idade, situação socioeconômica, recursos disponíveis, dificuldades da turma, os quais acabam influenciando na relação entre esses dois segmentos. A relação com os alunos é, ao mesmo tempo, fonte de satisfação e de desafios e dificuldades dos mais variados tipos e, muitas vezes, ocasiona a descoberta dos limites pessoais e profissionais do docente. Para os autores, um dilema que pode surgir desse processo interativo entre professor e aluno diz respeito à equidade de tratamento que os professores devem garantir a todos os alunos. Segundo eles, esse dilema é consequência permanente de um trabalho dirigido a uma coletividade, mas que, para ser eficaz, deve dizer respeito aos indivíduos.

Considerando os limites apresentados pela professora ao interagir com seus alunos com deficiência mental, analisaremos, a seguir, o processo de formação da professora Márcia, a organização e estrutura da escola onde ela exerce suas funções, com objetivo de compreender como estes influenciam a sua prática pedagógica ao trabalhar com essas crianças.

Eixo 3 Formação profissional, organização e estrutura escolar para o trabalho com alunos que apresentam deficiência mental.

Constatamos nos eixos anteriores que, ao experienciar o trabalho com alunos que apresentam deficiência mental numa classe regular de ensino, a professora Márcia apresenta uma dicotomia na sua prática, isto é, ela exerce uma postura contraditória. Mas, quais seriam os motivos de a professora apresentar tal dicotomia? O que poderia justificar essa postura?

Considerando esses questionamentos, destacamos duas possíveis explicações que se evidenciaram na nossa pesquisa. Uma delas relaciona-se à formação profissional vivenciada pela professora e à ausência de temáticas sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência mental nos cursos de formação docente. A outra se refere à relação do saber da professora com a organização e estrutura escolar. Assim, acreditamos que o entrelaçamento desses dois aspectos influencia, significativamente, os saberes experienciais da professora.

Essa afirmação provém do entendimento de que o saber experiencial é um saber plural, pois repousa sobre vários conhecimentos de um saber-fazer que é mobilizado e utilizado em função de contextos variáveis e contingenciais da prática profissional. É um saber poroso, aberto e existencial, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos na trajetória profissional e que é remodelado em função das mudanças na prática. É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridas de diversas fontes (TARDIF, 2002). Em função disso, consideramos as contribuições de Queiroz (2001), quando afirma que os saberes profissionais construídos pela experiência não se limitam apenas à sala de aula; eles necessitam ser analisados à luz de uma perspectiva profissional mais ampla, que permita a relação entre a formação docente e os diversos tipos de interferências aos quais os professores estão sujeitos, tais como: escolarização, leituras sobre pesquisas em educação em geral e em educação em ciências, em especial, participação em pesquisas educacionais acadêmicas ou realizadas nas escolas, cursos de atualização e pós-graduação realizados, participação em seminários, encontros, conferências e palestras, trocas realizadas com os colegas na escola e com os demais professores de diferentes níveis de ensino.

No que se refere à formação profissional, buscamos compreender o processo formativo vivido pela professora Márcia e como este influencia sua prática pedagógica ao trabalhar com alunos com deficiência mental.

De acordo com Tardif et al. (1991), a prática docente integra diferentes saberes com os quais mantém diferentes relações. Entre esses saberes, encontramos os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os curriculares. Estes saberes são produzidos pelas

ciências da educação, correspondem aos diversos campos do conhecimento e se apresentam sob a forma de programas escolares e disciplinas, transmitidos pelas instituições formadoras.

Pensando na relação que a professora Márcia mantém com os saberes provenientes da sua formação profissional, ela nos relatou que toda sua experiência formativa está voltada para o magistério. Na década de 1980, a professora cursou o magistério de nível médio (antigo 2º grau), na única instituição destinada a esta modalidade de ensino, na cidade de Itapetinga. Naquela época, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, Lei nº. 5.692/71), determinava que a formação de professor para atuar nos anos iniciais de escolarização aconteceria nesse tipo de cursos, com habilitação específica para o magistério.

Quanto à formação em nível superior, a professora Márcia cursa o sexto período do curso de Pedagogia em uma instituição que oferece ensino a distância. Esse tipo de formação vem sendo recomendado e implantado pelas agências internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial (BM) e está presente nos projetos do governo brasileiro.

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequado esquema de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação à distância combinado com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve a obtenção de certificado profissional. (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 259).

Essa proposta de formação se caracteriza pela promoção de um ensino aligeirado e desvinculado da pesquisa e fomenta a busca crescente pela certificação. Na maioria das vezes, essas instituições não universitárias são da iniciativa privada e de implantação recente, geralmente no interior do país e não apresentam tradição em nível superior, nem condições para trabalhar segundo o tripé ensino, pesquisa e extensão (VEIGA, 2002).

Embora a professora considere o seu curso fundamental, ela admite que a graduação não responde a todas as demandas educacionais. O estudo sobre a educação das pessoas que apresentam deficiência seria um exemplo desta lacuna. Em seu depoimento, a professora julga não possuir um saber para trabalhar numa classe comum com a presença de alunos com deficiência mental. Eis o argumento da professora: *“Eu me vejo meio perdida. Não totalmente perdida, porque os alunos me ajudam a ver a diferença, me ajudam a aceitar os outros, a ver que nem tudo é natural.”* (Entrevista, 23/05/2007).

De acordo com Márcia, sua formação não a capacitou para atender às necessidades educacionais de crianças com deficiência mental. E quando faz referência ao que havia

estudado, constata que o seu curso de formação pouco ajudou no que se refere a esta área. Segundo ela, “*a temática é discutida na faculdade por, apenas, um semestre. É muito pouco, só teoria, e prática, nenhuma.*” (Entrevista, 23/05/2007). Até mesmo em relação ao curso específico do qual a professora Márcia participou, ela apresenta considerações a respeito dele:

Eu fui a um fórum internacional em Salvador que falava sobre a inclusão escolar. [...] Foi uma coisa de outro mundo. Eles nos mostraram a realidade de uma escola com turmas de apenas quinze alunos, sendo que, desses quinze, dois alunos tinham necessidades especiais. Nesta escola, a professora tem um horário extra para trabalhar as dificuldades desses alunos. Só que você vê que a escola é de alto nível, para a elite. Foi uma utopia, pois a capacitação que recebemos neste fórum foi destinada para o trabalho com a elite e não com as classes populares. Eu espero que a inclusão escolar seja uma realidade, um dia (Entrevista, 23/05/2007).

Em função dessa carência formativa, procuramos saber da professora que leituras realiza para superar esses obstáculos. A professora nos responde: “*Gosto muito da literatura infantil e infanto-juvenil. Faço leituras da minha área. Ultimamente, li três livros sobre alfabetização. Faço, justamente, leituras na minha área porque é o suporte que tenho. Faço leituras de revistas como Nova Escola e Presença Pedagógica. Também, as leituras que faço no meu curso.*” (Entrevista, 23/05/2007).

Esses depoimentos nos remetem a algumas reflexões. A primeira está ligada às políticas públicas na formação docente. A Resolução do CNE nº. 02/2001 prevê dois modelos distintos de professor para trabalhar com os alunos que apresentam deficiência: os professores capacitados e os professores especialistas. A formação dos professores capacitados pode ocorrer tanto no nível médio quanto no superior, com oferta de disciplinas que contemplem discussões sobre a educação dos alunos considerados deficientes. São formados, assim, profissionais competentes para flexibilizar sua ação pedagógica e oferecer um ensino adequado a esses alunos, além de aprender a trabalhar em equipe, principalmente, com os professores especializados.

Embora alguns cursos tenham modificado suas propostas curriculares para incluir disciplinas referentes à educação especial, nem todos os cursos de formação docente compartilham das mesmas ações. Os que assim o fizeram destinaram uma carga horária mínima para a disciplina, sem corresponder, portanto, à abrangência da temática, além de centrar nas deficiências. Rodrigues (2003, p. 97) afirma que, em geral, os cursos de formação inicial “não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a

omitem”. E, quando não omitem apresentam uma concentração nas deficiências severas, causando um efeito contrário ao processo da inclusão escolar.

Percebemos que os cursos de formação compartmentam em disciplinas as situações do trabalho cotidiano dos professores e que, por muitas vezes, essas disciplinas estão à margem da realidade do docente. Tardif (2002) afirma que, até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares. Nesse sentido, ele expõe a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano. Segundo o autor, será preciso encontrar, nos cursos de formação, uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos docentes em suas práticas cotidianas, pois entende que tanto a universidade como os professores são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações. Ambos comprometem seus atores, seus conhecimentos e suas subjetividades.

Além disso, Tardif (*idem*) argumenta que, por parte dos professores de profissão, é preciso haver, também, um esforço para se apropriarem da pesquisa e aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses individuais ou coletivos em linguagens susceptíveis de objetivação, para que, assim, eles não se prendam, apenas, às suas habilidades individuais.

A segunda reflexão está ligada à relação que o docente mantém com os diferentes saberes. De acordo com Tardif et al. (1991), os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares se incorporam à prática docente sem serem produzidos ou legitimados por ela. A relação que o docente mantém com esses saberes se caracteriza como uma relação de exterioridade, ou seja, os professores são transmissores de saberes produzidos e controlados por outros grupos sociais.

Tardif et al. (1991) afirmam que os docentes produzem saberes por meio dos quais compreendem e dominam a sua prática. Esses são os saberes experienciais, que são produzidos pelo professor no exercício de suas funções e na prática profissional, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. De acordo com esses saberes, os docentes julgam as ações de formação, a pertinência das reformas educativas e concebem os modelos de excelência profissional dentro da profissão. Os saberes da experiência, saberes práticos que se integram à prática e a constituem, formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (*ibidem*, p. 228).

Em nosso estudo, observamos que a experiência de interagir em uma classe comum, com a presença de alunos que apresentam deficiência mental, proporcionou à professora Márcia não apenas a análise dos saberes da sua formação profissional, como também a avaliação da forma como se vem implantando a proposta da inclusão escolar nas escolas da rede comum. Eis as considerações feitas pela professora:

Eu nem sou contra e nem sou a favor. Eu vou mais para a linha do “a favor”, porque, antes de pensar na inclusão dos meus alunos, eu penso nos meus filhos. Então, se eu fosse uma mãe, eu queria que meu filho estudasse numa escola regular. Agora, assim, nós ainda precisamos de suporte. Eu creio que a inclusão é um projeto que deve ser realizado com eficácia. Do jeito que acontece aqui, eu não aceito, eu não gosto. Não é que eu não aceite, eu tenho que aceitar. Agora assim, eu não dou assistência necessária pra eles, entendeu? Até que é bom, pelos outros meninos, porque eles protegem, eles apóiam, alguns rejeitam. Mas, é bom pra gente ver as diferenças. Mas, do jeito que está acontecendo a inclusão escolar nas escolas não é legal, porque você acaba, de qualquer forma, excluindo. Eu penso que é um passo muito importante para a educação, e eu, como mãe, acho um avanço. Só que, neste avanço, é preciso suporte, tanto para os professores como para a escola, porque trabalhar por trabalhar não adianta (Entrevista, 23/05/2007).

Em seus depoimentos, notamos a realização de uma leitura coerente sobre suas condições de trabalho e alguns aspectos que julga necessários para que se atenda à inclusão escolar. Mendes (2002; 2006), em suas pesquisas, constata que os alunos inseridos nas classes regulares do sistema educacional brasileiro não estão, necessariamente, recebendo uma educação apropriada. Ele afirma que a inclusão escolar é um processo que envolve acesso, permanência e sucesso na escola. Portanto, segundo a autora, a inclusão escolar não se constitui uma mera mudança de endereço, ou seja, não basta tirar da escola especial e colocar na classe regular de ensino.

A professora defende o envolvimento de alguns segmentos, como a família, o setor administrativo e o compromisso profissional do docente. Neste sentido, Márcia argumenta:

A minha parte, um pedacinho, eu faço, né? Pelo menos, eu aceito e tento. Porque, quando acontecem esses problemas, tudo só é culpa do professor. Quando a gente diz que a culpa é do sistema, tiramos a culpa das nossas costas. Então, eu creio que o município teria que deixar de propagar que tem e trazer para a escola. Por exemplo, ele tem uma psicóloga para atender o município todo, mas ela não dá conta. O caso desses dois meninos não seria só de psicóloga, tem uma série de fatores: o município que, ainda, não está estruturado; a

família que não aceita totalmente e não trabalha com a criança com esses problemas; e nós que, ainda, não estamos com a formação, apesar de estudarmos, não é? Eu aceito, muitos não aceitam. Então, o problema não está só em um lugar. Eu creio que o problema maior é, justamente, onde se faz a manobra, onde tem o dinheiro. Porque, assim, poderiam reduzir o número de alunos, providenciar assistência psicológica para aluno e professor. E o professor, também, se embasar. Mas, o esforço não é só da prefeitura. Já pensou se a prefeitura colocasse tudo isso que eu estou falando e esses dois meninos chegassem na sala de um professor que o rejeitasse? Então, não iria acontecer. É uma cadeia. [...] É um trabalho em conjunto. Agora, no meu caso, em relação a esta sala, o número de alunos atrapalha a falta de assistência. Por exemplo, temos uma coordenadora que chega e pergunta como estamos e quantos estão lendo, quantos não estão e dá um tchau. Então, sobre esses dois alunos nada é questionado, entendeu? Eu não quero jogar a culpa, totalmente, no sistema, pois eu, também, tenho culpa, porque eu sou o sistema e poderia gritar mais. Mas, as vezes que eu gritei, eu não fui atendida (Entrevista, 23/05/2007).

Ao expor tanto os problemas internos e externos do contexto sala de aula, como o número elevado de alunos matriculados, a falta de parceria com especialistas e a ausência de apoio familiar, a professora Márcia se distancia dos discursos apaziguadores defendidos, principalmente pelos documentos legislativos, e insere a discussão sobre a educação inclusiva no contexto de relações tensas e conflituosas. Para Mendes (2006, p. 401), precisamos ir além dos argumentos ideológicos de que a inclusão escolar será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar em direção a um sistema educacional mais inclusivo, “e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar”.

Vimos, portanto, que, pela interação cotidiana com os alunos com deficiência mental, a professora Márcia descobre e reavalia não só os seus limites pedagógicos como, também, os limites impostos pelo contexto escolar. Segundo Tardif (2002, p. 53), “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experenciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência”.

Nesta perspectiva, podemos notar alguns limites apresentados pela professora quando se trata da educação de alunos com deficiência mental. Um desses limites está relacionado ao desconhecimento da deficiência mental e, conseqüentemente, dos alunos tidos como deficientes mentais. Questionada sobre o conhecimento que ela teria sobre a deficiência mental, a professora demonstrou dificuldades para definir:

Eu creio que é algum distúrbio que tem no cérebro que está... não é? Não sei fundamentar, falar, mas a gente percebe que tem uma deficiência. Eu creio que é mental, por causa das reações, pelo comportamento. E a tia do José não aceita. Eu nunca disse pra ela que eu acho isso, não. Achismo, eu não posso dizer, né? (Entrevista, 19/11/2007).

Ao conceituar seus dois alunos como deficientes mentais, a professora Márcia se baseia no senso comum, pois não existe na escola e nem foi apresentado pela família nenhum documento ou diagnóstico que a respalde nessa definição.

Eu disse para a coordenadora que tenho dois deficientes. E, falei deficiência mental, mesmo. Eu não posso diagnosticar, eu sei disso. [...] Eu acredito que eles têm deficiência mental. Eu acho que alguma coisa em José, se não foi no parto, lesou alguma parte do cérebro, sabe? As letras, ele identifica, porque é a coisa que a tia consegue trabalhar mais com ele, pois é mais fácil. Os números, ele não consegue identificar. Os gestos dele, a fala, o andar, a coordenação motora dele é toda comprometida. Agora, o Pedro, percebe-se que ele não tem lógica, sabe? Agora, tem progredido. Se você visse, hoje, o nome do Pedro, mesmo olhando na ficha, a letra pequenininha, está reduzindo a letra. A pintura está bem. Ele está desenvolvendo. [...] Eu creio, assim, que eles têm uma deficiência, né? Então, o que eu entendo é que um aluno vai precisar de mais assistência que os outros. Além da assistência natural que o professor tem que dar a todos, a este aluno ele vai precisar estudar mais e dar uma assistência maior (Entrevista, 23/05/2007).

Percebemos, portanto, que, apesar de conceituar e caracterizar seus alunos como deficientes mentais, a professora tem dificuldade para definir a deficiência mental e ainda reconhece que a conceituação atribuída aos seus alunos não tem por base fontes seguras. Destacamos nas falas acima a utilização de alguns termos, como “*distúrbio, lesão*”, que nos remetem à idéia de que a pessoa com deficiência mental é dependente de cuidados e que deverá ser tratada. Esta idéia relaciona-se ao conceito do modelo médico da deficiência, segundo o qual as pessoas deficientes precisam de cuidados, curas, tratamentos, a fim de serem adequadas à sociedade. Segundo Sasaki (1997), o modelo médico da deficiência tem uma carga de responsabilidade pela resistência social em aceitar a necessidade de mudanças nas suas estruturas e atitudes para incluir a pessoa com deficiência.

Em função disso, buscamos saber o conhecimento que a professora Márcia tem sobre seus alunos com deficiência mental para compreender se, a partir desses conhecimentos, ela promove alguma mudança na sua proposta pedagógica. Isto é, interessávamos em saber se ela

conhece o histórico escolar e familiar dos alunos. Neste aspecto, verificamos que a professora não possui muitas informações, como podemos notar nos relatos abaixo:

A informação que tive sobre José foi através da tia. Ela esteve aqui e me disse que ele tinha acompanhamento fonoaudiólogo, mas não me disse que ele tinha deficiência mental. Ela não me deu o diagnóstico do médico sobre ele. A mãe de José é deficiente mental e o pai parece que é também. José não vive com a mãe. É a tia quem cria com maior carinho. Então, ele tem assistência da fonoaudióloga e psicóloga. Ele adoce muito, a imunidade dele é baixa. Ele tem um problema de sangramento no nariz que, ainda bem, não aconteceu aqui, porque dizem que ele acaba o mundo de desespero. Mas a tia não diz que ele tem deficiência mental. Ela disse que ele tem uma dificuldade de aprendizagem. [...] Eu não sei lhe informar se o José toma remédio controlado, mas eu creio que sim (Entrevista, 23/05/2007).

[...] E Pedro tem um tio; pesquisei também. O tio do Pedro faz tratamento no CAPS²¹. [...] Depois que Pedro chegou na sala, a diretora me disse que ele estudava na Apae e que ele estudou aqui, no ano passado. Nem àquele papel²² que você me deu, eu tive acesso. A professora do ano passado, também, me informou sobre o comportamento dele. No ano passado, ele era muito agressivo, até a ponto de não vir mais para a escola (Entrevista, 23/05/2007).

[...] Sei que a mãe do Pedro não tem nenhum compromisso com a vida, sabe! Quem realmente toma conta é a avó. Quando a avó não está, [como] no dia que reclamei porque ele não trouxe o livro, ela me falou que estava no CAPS. Foi aí que eu fui pesquisar quem era dela que estava fazendo tratamento no CAPS para poder te informar²³ e, também, para poder saber. Também sei que ele toma remédio controlado. A avó dá o remédio à noite para ele ficar o dia inteiro bom. (Entrevista, 23/05/2007).

Neste sentido, no âmbito das atividades em sala de aula, muitas vezes o aluno não tem total acesso às atividades, pelo fato de o professor desconhecê-lo e, conseqüentemente, desconhecer as estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento das suas potencialidades. Nas nossas observações, percebemos que a professora tem dificuldades para

²¹ Centro de Apoio Psicossocial.

²² Documento anexado na pasta cadastral do aluno, arquivada na escola. Trata-se de um relatório feito por uma fonoaudióloga, que informa que o aluno apresenta um quadro de dislalia maturacional, com omissões e trocas de fonemas. Informa também que o aluno tem um comportamento passivo, sem iniciativa para brincar ou buscar jogos. Não discrimina cores e nem reconhece as letras, possui uma linguagem lógica e coerente, mas não é fluente. No relatório, a fonoaudióloga sugere avaliação psiquiátrica e acompanhamento psicológico. O relatório data de 07/04/2005. A professora teve acesso a este relatório pelas nossas mãos. Até então, ela o desconhecia.

²³ Percebemos, também, que a nossa presença em sala instigou a professora a buscar maiores informações sobre os seus alunos.

organizar suas ações pedagógicas ao tratar da aprendizagem dos alunos Pedro e José, como dificuldades em administrar o tempo para que possa individualizar mais as suas orientações e dificuldade na definição dos assuntos a serem explorados com esses alunos. Ela expõe esses limites: [...] “*Eu não sei até que ponto eu devo trabalhar todas as atividades que eu trabalho com os outros meninos*”. (Entrevista, 23/05/2007).

(...) A única coisa que me deixa frustrada nas minhas atividades é que, às vezes, eu não consigo dar assistência aos dois (José e Pedro). **Porque é assim, se eu dou assistência à maioria, às vezes, eu não dou assistência ao José e ao Pedro** (Entrevista, 23/05/2007. Grifo nosso).

Segundo Ferreira (2006), os estudos voltados para a educação inclusiva afirmam que quanto mais o professor conhece os interesses, habilidades, necessidades, história de vida dos seus alunos e integra esse conhecimento no planejamento das estratégias a serem adotados para trabalhar o conteúdo curricular, maiores são as chances de promover a participação de cada aluno na atividade de sala de aula.

Os limites apresentados pela professora contribuíram para que seus saberes práticos não se expandissem. Tardif et al. (1991) definem os saberes experienciais como saberes produzidos pelos professores no exercício das suas funções e na prática profissional com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Afirmam, também, que os saberes experienciais se desenvolvem em um contexto de variadas interações, representando condicionantes para a atuação docente. Esses condicionantes exigem do docente habilidade e capacidade para enfrentá-los. Nesse sentido, a dificuldade de haver um tempo maior para individualizar o trabalho em prol das necessidades dos alunos com deficiência mental representaria para a professora Márcia um condicionante para sua atuação. E sendo assim, ela precisaria de apoio externo para solucionar tal situação.

Notamos na sala de aula uma experiência interativa entre os alunos, que poderia contribuir no trabalho da professora, que se refere ao apoio dado por alguns colegas aos alunos com deficiência mental. Segundo Mendes (2002), no aspecto pedagógico a escola deveria adotar intencionalmente o uso de estratégias de ensino no intuito de favorecer a inclusão escolar, envolvendo a descentralização da pessoa do professor, mediante o trabalho em grupo ou tutoria por colegas.

[...] A professora explicou aos alunos sobre os tipos de habitação e, depois, pediu para abrirem os livros de português e verificar, nas gravuras, os tipos de habitação. José estava com dificuldade para encontrar a página do livro. Quando Ronaldo percebeu isso, ele ajudou José a encontrá-la (Nota de Campo nº. 09, 31/05/2007).

[...] José rabiscava toda a atividade. A professora se aproximou dele e disse: “Não era para riscar a atividade, não”. A professora apagou os riscos feitos pelo aluno e pediu para ele copiar da lousa a palavra “data” em sua atividade. Depois ela se afastou para orientar outros alunos. [...] Enquanto os alunos faziam a atividade, Anderson pegava na mão do José, tentando ajudá-lo a traçar as letras (Nota de Campo nº. 12, 11/06/2007).

[...] Depois que todos concluíram, a professora iniciou o bingo: “Atenção, a primeira palavra vou colocar no quadro. Vamos ler?” Alguns alunos leram a palavra do quadro. Então, a professora confirmou: “Isso, beco. Quem tem ‘beco’ na cartela do bingo, marque um X”. A professora observava se os alunos tinham marcado corretamente a palavra sorteada. Ela continuou: “Agora é essa palavra aqui. Quem sabe ler”? Uma aluna respondeu: “Bruxa”. Então, a professora pediu para marcar com um X quem tivesse a palavra bruxa. Cláudio pegou o lápis e marcou um X na palavra “bruxa” da atividade do José. Quando a professora deu uma olhada na atividade do José, ela ficou admirada, pensando que ele tinha respondido (Nota de Campo nº. 06, 21/05/2007).

[...] na segunda questão, Ronaldo ajudou José a fazer a atividade. Instantes depois, a professora se aproximou do José para orientá-lo. [Consideramos significativa o trabalho de tutoria realizado pelo Ronaldo junto ao colega José, uma vez que a professora dispõe de pouco tempo para atender, individualmente, todos os seus alunos] (Nota de Campo nº. 16, 11/07/2007).

Esses relatos nos mostram a ocorrência de um trabalho de tutoria, feito pela interação dos alunos com seus colegas com deficiência mental. Porém, faltava uma orientação mais sistematizada para o desenvolvimento de um trabalho estratégico, com objetivos para que a professora pudesse descentralizar da sua pessoa um pouco da carga de responsabilidade em orientar e acompanhar os alunos com deficiência mental. De acordo com Marchesi (2001, p. 107), será necessário que o professor planeje a metodologia de tal forma que os colegas das crianças com deficiências sejam, também, “um poderoso estímulo para a construção dos conhecimentos, quer através do trabalho em grupos cooperativos, quer através da ação tutorial por parte de outro aluno com maior nível de conhecimento”. Diante disso, procuramos saber

da professora a sua opinião sobre o apoio oferecido pelos colegas aos alunos Pedro e José. Assim, ela nos responde:

Eu acho ótimo, porque é a interação, né? E assim, você percebe, também, que eles não deixam ele (José) muito à parte. E eles aceitam o problema dos dois meninos. É tanto que quando acontece... só dois meninos têm um reação mais arredia com Pedro, mas até em relação ao choro, eles defendem José. E eu jogo duro, deixo chorar. Ele tem que saber se virar, mas eles são pela proteção (Entrevista, 19/11/2007).

A professora não visualiza o apoio dado pelos colegas aos alunos com deficiência mental como uma ferramenta estratégica de auxílio na sua prática pedagógica. Ela, apenas, percebe esse apoio como um processo facilitador da interação entre os alunos. Stainbanck e Stainbanck (1999) argumentam que os benefícios aos alunos que recebem instruções dos colegas incluem importantes ganhos acadêmicos e desenvolvem habilidades de interação social com outros colegas e elevação da auto-estima. Além disso, os autores afirmam que os tutores também se beneficiam desse relacionamento educativo, pois recebem orientações nas habilidades comunicativas, orientações para um entendimento mais aprofundado dos assuntos que estão sendo ensinados. Consideramos, portanto, que a adoção dessa estratégia de ensino não só iria favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento socioeducacional dos alunos, como também favoreceria a expansão dos saberes experienciais da professora, pois ela estaria integrando experiências novas à sua prática. Rodrigues (2006), ao fazer uma análise sobre a perspectiva de um ensino individualizado, afirma ser errada a idéia de que um professor só pode atender às necessidades de um aluno se estiver sozinho com ele. O autor defende a perspectiva de uma gestão de sala de aula em que os alunos possam ter acesso a variados tipos de grupos de aprendizagem, grandes grupos, grupos de projetos, trabalhos em pares, entre outros, para que, assim, as situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes características do aluno e do trabalho.

Além disso, percebemos na fala da professora Márcia a expectativa que demonstra ter em relação à possibilidade de linearidade entre teoria e prática, concepção que permeia a formação de professores no modelo da racionalidade técnica.

A professora se aproximou do José para orientá-lo: “Procure a palavra baleia”. Nesse momento, ela nos disse: “Depois, você vai me dar as receitas de como trabalhar.” (Nota de Campo nº. 4, 09/04/2007).

Entendemos que a aplicação das chamadas “receitas” não se sustenta diante da complexidade do contexto escolar. A realidade das instituições de ensino com classes cada vez mais heterogêneas e marcadas por particularidades dos alunos coloca por terra as antigas certezas, as receitas e as técnicas tidas como definitivas e exigem cada vez mais a busca e o entrelaçamento dos saberes (TARDIF, 2002).

A fala da professora, também, indica que a expectativa de linearidade entre teoria e prática transforma-se em um obstáculo para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com os alunos com deficiência mental, na medida em que ela não possui um conhecimento teórico que lhe possibilite responder às demandas colocadas na prática. Questionada sobre os saberes necessários para trabalhar numa classe comum com alunos com deficiência mental, ela relata:

O professor teria que ter uma especialização ou alguma coisa desse tipo, voltado para essa área. Por mais que ele atue, não que ele seja um psicólogo, mas que tivesse um trabalho voltado pra isso. Veja bem, eu sei se o aluno se desenvolveu na minha sala, se ele aprendeu a escrever o nome, já foi um progresso. Mas e aí? Ele vai ficar mais um ano, porque eu já adianto que eles não podem ir para a primeira série. Mas no ano que vem eu não vou poder segurar, né? É a promoção. Eu sei que eles não podem ficar a vida inteira na primeira série, mas eu sei que eles vão desenvolver muito pouco, em relação aos outros alunos. Para eles o desenvolvimento será muito, agora, em relação às pessoas que não têm uma dificuldade como eles, eles vão desenvolver menos (Entrevista, 19/11/2007).

Tardif (2002), nas suas pesquisas, afirma que os saberes adquiridos pela experiência profissional constituem os fundamentos da competência dos docentes. Ao contrário dos resultados apresentados por Tardif (idem), a professora Márcia não valoriza os saberes experienciais para trabalhar com os alunos com deficiência mental. Ela valoriza os saberes teóricos, os saberes das ciências da educação. Ela afirma que o docente, para trabalhar com alunos que apresentam deficiência mental, necessita ter uma especialização na área, pois, por mais que ele trabalhe com esses alunos, só a experiência, segundo ela, não será suficiente para promover o desenvolvimento na aprendizagem deles. A professora reforça as argumentações apresentadas por Pimenta (2000), que alerta para a necessidade de que a prática e a experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Quanto à relação do saber da professora com a organização e estrutura escolar, Tardif (2002) afirma que o saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho

em sala de aula. Mesmo quando o docente utiliza diversos saberes, essa utilização se dá em função do trabalho, das situações, condicionantes e dos recursos ligados a este trabalho. Neste sentido, a escola pode configurar-se como os dois lados da mesma moeda, o que significa dizer que ela representa um espaço privilegiado para a produção de saberes, já que nesse contexto são estabelecidas relações entre os professores que proporcionam momentos de reflexão coletiva da prática docente. Assim, os professores compartilham saberes, trocam experiências, dividem seu saber prático-teórico (FIGUEIREDO, 2003). Todavia, a organização da escola poderá, também, funcionar como um obstáculo para o desenvolvimento de uma reflexão coletiva entre os professores.

Nóvoa (1995, p. 26), em suas pesquisas, afirma que a organização escolar “parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica”. Esses obstáculos vão desde a estrutura física da escola até as relações conflituosas que possam surgir no contexto escolar. O depoimento apresentado pela professora Márcia a respeito de a escola funcionar em espaço cedido pelo Estado e apresentar uma estrutura inadequada, exemplifica, um pouco, esta afirmação:

Essa situação é terrível, porque, além da quantidade de alunos, eu fico separada de todo mundo. Nem todos, porque eu tenho como vizinha de sala a outra professora da alfabetização para me dar um suporte. Mas por conta de até um acidente que possa acontecer na sala, eu preciso recorrer a uma pessoa de fora para vir aqui. Então, eu fico muito afastada de todos. É muito difícil. Agora eu já me acostumei, mas, nas primeiras semanas, eu tive vontade de pedir transferência de escola (Entrevista, em 05/06/2007).

A prática docente tem uma dimensão individual, ou seja, embora os professores colaborem uns com os outros, essa colaboração não ultrapassa as portas das salas de aula. A prática docente também é resultado de um processo de reflexão coletiva. Por meio de um trabalho interativo entre os pares, os docentes desenvolvem consciência crítica de sua prática cotidiana, pois é, no confronto e na reflexão sobre os saberes produzidos pelo coletivo, que o saber docente adquire objetividade. Por isso, entendemos que as escolas precisam criar espaços para o compartilhamento, a discussão e a validade dos saberes práticos, experienciais. Neste sentido, destacamos dois momentos constituídos no contexto escolar que são imprescindíveis para a promoção de uma reflexão coletiva e para a mobilização e apropriação

dos saberes que possibilitam a formação no trabalho. Um deles se refere ao Projeto Político-Pedagógico da escola e o outro, ao planejamento pedagógico.

A realização desses processos, entretanto, implica no desenvolvimento da autonomia da escola e dos professores. Parece-nos que a Escola Santos Dumont, assim como muitas outras, vivencia uma realidade diferente, a começar por seu Projeto Político-Pedagógico. Quando entrevistamos a diretora e questionamos a respeito desse projeto, fomos informadas de que ainda não tinha sido avaliado pela equipe pedagógica:

Quando cheguei, já existia o Projeto Pedagógico. Agora, vamos nos reunir, novamente, para reformulá-lo. Nem eu tive acesso a este projeto ainda, entendeu? Cheguei no ano passado, arrumei aqui. Ainda não peguei neste projeto (Entrevista em 07/05/2007).

Na primeira entrevista que realizamos com a professora Márcia, ela também nos informou que desconhecia o Projeto Político-Pedagógico da escola. Quando fizemos a terceira entrevista com ela, questionamos, novamente sobre o projeto, queríamos saber o conhecimento que ela tinha a respeito dele e se existiam metas direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência mental. Então, ela nos informou:

O projeto da escola está sendo refeito. Quer dizer, já terminou. Agora estamos digitando. Nós participamos dessa construção. Ele foi feito por etapas. Sabe como divide na escola, não é? Vem um dia que é feita uma revisão. Em outro dia, as idéias se juntaram. Depois, volta e vai redigir. O turno matutino ficou responsável por uma parte do projeto, e o turno vespertino ficou responsável por outra parte. Pedimos mais assistência, tanto da coordenação pedagógica quanto de um profissional, para, quando acontecer a inclusão escolar, a gente ter suporte para trabalhar. Pois até então, não temos. Então, pedimos que a inclusão seja feita de uma forma mais adequada (Entrevista, 19/11/2007).

Tivemos interesse em saber, também, se foram traçadas metas para a promoção da qualificação docente. A professora nos disse: *“Não me lembro, não. Eu sei que pediu sim, projeto de qualificação. Mas voltado para a inclusão, não”*. Por esses relatos, percebemos que o Projeto Político-Pedagógico da Escola Santos Dumont se baseia no que Veiga (2003, p. 272) chama de ação regulatória ou técnica, que implica na burocratização da escola, *“transformando numa mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação*

convergentes e dominantes”. Isto significa que as particularidades, as singularidades próprias da escola não se fazem presentes no projeto; predominam a padronização, a dependência de órgãos superiores para definir o que deve ser pertinente à escola, sem considerar as suas reais necessidades. Neste sentido, se torna difícil para o professor compartilhar experiências e saberes que venham consolidar espaços de formação mútua, nos quais o professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1995, p.26).

Veiga (2003, p. 279) nos convoca a compreender o projeto pedagógico como uma ação consciente e organizada. Para ela, “o projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica”. Por esses motivos, consideramos fundamental a mobilização coletiva da escola para romper com a burocratização, com o engavetamento em torno do Projeto Político-Pedagógico e concebê-lo como:

Um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação dos objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (id., ib., p. 275).

Para que, assim, os professores possam assumir o papel de atores sociais, “responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletiva assumida”. (ALARCÃO, 2001, p. 11- 12). Resta saber se, nesse domínio de valores, são apresentadas as condições para a promoção da organização escolar, como a responsabilidade coletiva, a cooperação, a liberdade de expor pontos de vista divergentes, respeito pelos outros.

Quanto ao planejamento pedagógico realizado na escola, percebemos que os encontros possibilitaram à professora Márcia o aperfeiçoamento da sua prática e a reformulação das suas propostas pedagógicas, levando em consideração as necessidades e expectativas dos seus alunos, embora os professores se baseiem nas necessidades de uma coletividade, e não dos indivíduos. Para exemplificar essa situação, tomamos como referência as necessidades individuais dos alunos que apresentavam deficiência mental. Na Escola Santos Dumont, foram matriculados cinco alunos que apresentam deficiência mental; dois destes são alunos da professora Márcia. Procuramos, então, saber da professora se, em algum momento dessas

reuniões realizadas até então, as necessidades educativas desses alunos foram discutidas entre os professores. Assim, a professora nos responde:

Só como nossas angústias. Como solução, ainda não. [...] como se fosse um desabafo, uma professora acalantando a outra. Mas, para sentar e ver, realmente, o problema e onde atingir, a gente ainda não conseguiu (Entrevista, 19/11/2007).

Nesta fala, percebemos que, quando se trata da educação de alunos com deficiência mental, dificilmente este assunto passa pelo crivo da coletividade. Em lugar de compartilharem saberes e conhecimentos sobre os alunos, compartilham angústias. A resposta às necessidades dos alunos fica como se fosse algo de ordem pessoal, restrito a determinada sala, a determinada professora. Percebemos a existência de um obstáculo para o desenvolvimento de uma prática diferenciada com base no trabalho de reflexão coletiva com seus pares.

Rodrigues (2006, p. 312. Grifo do autor) argumenta que a diferenciação curricular é uma tarefa da escola. “É a coesão do coletivo ‘escola’ que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e permite ao professor assumir riscos”. A promoção de uma diferenciação curricular é, portanto, uma tarefa do coletivo da escola e implica na abertura para uma nova organização do modelo de escola.

Outra situação relacionada à organização e estrutura do contexto escolar que poderá favorecer o trabalho docente refere-se à presença do coordenador pedagógico junto aos professores. Estrategicamente, a coordenação estaria presente na escola para apoiar os professores, fomentar condições de formação em exercício, porém, pelo relato da professora Márcia, a coordenação não direciona suas ações para este tipo de trabalho.

Eu disse para a coordenadora que tenho dois deficientes. [...] A coordenadora chegou aqui e nem perguntou por eles. Se progredir, bem. Se não, bem também, porque eles são deficientes. [...] Como eu te disse, eu falei para a coordenadora que eu tenho dois problemas de deficiência. Ela nunca me perguntou por eles. Então, a assistência pedagógica em relação a isso, eu não tenho (Entrevista, 23/05/2007).

[...] A professora comentou conosco: “A coordenadora pedagógica esteve aqui na escola. Ela me perguntou se eu precisava de alguma ajuda. Eu respondi que precisava de uma mágica para fazer os alunos lerem. Ela me olhou assustada e saiu sem nada comentar” (risos) (Nota de Campo nº. 17, 12/07/07).

De vez em quando, a coordenadora pedagógica vem aqui na escola. Ela esteve aqui umas duas ou três vezes, entendeu? Eu acho que existe um distanciamento. Eu já falei, diretamente, tanto para a coordenadora, como para a diretora. [...] Eu sei que ela (coordenadora pedagógica) sabe da condição dos meus dois alunos com deficiência mental, mas ela não trouxe suporte nem me pergunta e nem presta assistência, entendeu? (Entrevista, em 05/06/2007).

As contribuições do coordenador pedagógico são fundamentais não só para os professores como, também, para toda a escola. O coordenador, entre outras atividades, poderá promover oportunidades de atualização, sessões de estudo e pesquisas, juntamente com os membros do contexto escolar, com temáticas pertinentes à educação das crianças que apresentam deficiência mental. Poderá promover o diálogo entre a comunidade e a escola, diminuir as distâncias e quebrar algumas barreiras entre estes segmentos e, ainda, poderá oportunizar momentos de reflexão e análise coletiva das propostas que venham favorecer a inclusão escolar. Mas, para que a coordenação desenvolva estas ações citadas, será necessária a sua participação efetiva na escola, conhecimento do trabalho desenvolvido nesse contexto para que possa facilitar a reflexão e a construção coletiva dos saberes dos professores (ALARÇÃO, 2000; ALVES, 2006).

As visitas feitas pela coordenação pedagógica à Escola Santos Dumont eram esporádicas e, na maioria das vezes, não atendiam às expectativas da professora Márcia. Entendemos que, no acompanhamento do trabalho da professora Márcia, seria necessária uma assessoria por parte da coordenação pedagógica, para ouvir o que a professora tinha a dizer sobre sua prática e, assim, contribuir para que a professora pudesse superar a maneira com vem desempenhando o seu trabalho pedagógico com os alunos que apresentam deficiência mental e colaborar para compreensão e transformação da sua prática.

Outro aspecto que consideramos importante na organização e estrutura de uma escola que recebe alunos com deficiência mental é a possibilidade de estabelecer parcerias com a família, instituições e profissionais especializados. Segundo a diretora escolar, não existe nenhuma parceria entre a escola com outras instituições (particulares, universitárias, filantrópicas) que possam oferecer um suporte à escola com provisão de serviços, com uma estrutura de ensino colaborativo entre instituição regular e especial ou com estratégias educativas com base em pesquisas.

Segundo a professora Márcia, não existe nenhum intercâmbio entre ela e um professor especializado na área de educação especial. Ela nos informou nunca ter sido convocada para

participar de encontros ou reuniões com profissionais especializados que atendam alunos com deficiência mental. A professora relata:

Nunca fui convocada. Das vezes que fui convocada pelos psicólogos, eu sempre fui. Inclusive a coordenadora da APAE esteve ontem aqui, mas eu estava muito envolvida na atividade com os alunos e não pude atendê-la. Ela chegou, e eu estava dando assistência aos alunos. A diretora me perguntou se eu poderia atendê-la, e eu disse que não. [...] Ela ficou de voltar para saber sobre o Pedro²⁴. Então, o primeiro contato eu não pude ter (Entrevista, 23/05/2007).

De acordo com Rodrigues (2006), se a escola regular quiser responder com competência à diversidade de todos os alunos, ela precisa do apoio de profissionais mais especializados e dispor de recursos mais diversificados. Stainback e Stainback (1999) destacam a importância de desenvolver redes de apoio nas escolas regulares. Para os autores, uma equipe de apoio se constitui em um grupo de duas ou mais pessoas (alunos, diretores, pais, professores, psicólogos, terapeutas, supervisores) que se reúnem para debater, resolver problemas e socializar idéias, métodos, técnicas e atividades que possam auxiliar professores e alunos a conseguirem o apoio necessário para superar os obstáculos. Somamos a estas colocações, um fato interessante que envolve uma possível parceria entre a Escola Santos Dumont e a APAE. O aluno Pedro estuda nessas duas instituições de ensino, frequenta cada uma delas em turnos opostos. Esse fato poderia desencadear uma estratégia de trabalho apresentada por Mendes (2002) como ensino cooperativo, que se baseia no processo de consultoria colaborativa. Nessa estratégia, tanto o professor do ensino regular quanto o do ensino especial, conjuntamente, seriam responsáveis pelo planejamento e pelo ensino desse aluno. Neste aspecto, os dois professores teriam ganhos significativos na troca de experiências e de conhecimentos, pois ambos estariam expandindo e constituindo novos saberes experienciais. Para isso, seria necessário que essas instituições estivessem dispostas a inovar e transformar. Porém, verificamos que não existe essa parceria entre as duas instituições. A Escola Santos Dumont não tem conhecimento do trabalho desenvolvido pela APAE junto ao aluno Pedro e vice-versa. Nisto, as perdas não são apenas do aluno, mas de toda a escola, que acaba perdendo a oportunidade de avançar em seus propósitos educacionais.

²⁴ Em outros encontros com a professora, questionamos sobre o retorno da coordenadora da Apae à escola. A professora nos informou que a coordenação não havia retornado.

Além dessas parcerias, consideramos necessário, também, parcerias entre a escola e a família. Quando questionamos à professora a quem ela atribuía o sucesso ou o fracasso escolar dos seus alunos, a presença da família foi marcante na sua fala:

Veja bem, no caso do José, tudo que ele avançar será um sucesso, entendeu? Porque a família dá suporte e percebe em que aspecto ele cresceu, pois se ele aprendeu uma letra a mais, a gente está sabendo que é um sucesso. Já o Pedro, eu não percebo nada. Então, o sucesso ou insucesso é só meu. A deficiência dele é só minha, em relação ao pedagógico. Ele não tem assistência. Inclusive eu quero conversar com a coordenadora pedagógica da APAE, para que as atividades que eu mandar sejam orientadas lá. Pois o mínimo que poderia trabalhar com ele não é trabalhado. Então, a família não contribui. Ele rende o que tem aqui, o que tem de render, mas não é, ainda, um sucesso. E o José é ao contrário, uma letra que ele consegue grafar melhor, a família está vendo (Entrevista, 23/05/2007).

Márcia expõe a dificuldade de interagir com a família de um dos seus alunos com deficiência mental, pois, segundo ela, a família não oferece suporte ao aluno que venha a favorecer a sua aprendizagem. Aiello (2002) relata dificuldades semelhantes por parte dos professores e profissionais da escola em relação à família. Os profissionais se queixam da apatia ou indiferença dos pais, da falta de tempo e da ausência às reuniões escolares, bem como da falta de compreensão em relação às necessidades da escola. De acordo com a autora (idem, p.88), se os problemas de interação entre família e escola não são solucionados, “podem criar um muro invisível separando a família e a escola ou uma resistência à interação mais efetiva”. No entanto, alguns caminhos podem ser traçados a fim de superar a barreira entre escola e família, tais como inclusão do conhecimento da família no trabalho educativo, respeito aos diversos tipos de estrutura familiar, estabelecimento de um canal de comunicação para trocas de conhecimentos entre família e escola (idem). Assim, poderá se estabelecer um sistema de cooperação e colaboração mútua, que favoreça o desenvolvimento socioeducacional dos alunos com deficiência mental.

Diante do exposto, concordamos com Figueiredo (2003), quando afirma que a qualidade da prática docente está determinada pelas condições da escola, que funcionam com elementos facilitadores ou limitadores da prática. Para a autora, a organização da instituição escolar em conjunto com as obrigações do trabalho do professor revelará aspectos importantes para a constituição dos saberes dos docentes, apresentando-se como elementos facilitadores ou como obstáculos para a reflexão individual e coletiva sobre as suas práticas.

Além disso, constatamos que, embora alguns autores (STAINBACK & STAINBACK, 1999; MRECH, 1999; MENDES, 2002; RODRIGUES, 2006) apontem possíveis adaptações nas escolas regulares com vista a uma educação inclusiva, professores e instituições de ensino ainda se encontram sozinhos diante dos desafios que envolvem a inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo iniciou-se com base nas seguintes constatações: cada vez mais as escolas da rede comum de ensino recebem, em suas classes, alunos com deficiências, pois essas instituições são entendidas como os melhores ambientes para a educação dessas crianças. Por conta disso, algumas discussões são feitas em torno da formação docente para atuar num paradigma educacional que proporcione qualidade de ensino e equiparação de oportunidades para todos os alunos, porém os cursos de formação inicial não apresentam propostas significativas que venham a contemplar a educação das crianças com deficiência, uma vez que eles são estruturados e organizados para atender às necessidades educacionais das crianças “normais”. Compreendemos, entretanto, que a formação docente não ocorre num momento pontual, ela se constitui como um processo permanente e contínuo de desenvolvimento profissional, em que o contexto escolar configura-se como um *locus* privilegiado de formação e produção dos saberes docentes.

Fomos motivados a buscar aspectos relacionados à constituição e mobilização dos saberes da professora, considerando a inclusão em sala de aula de alunos que apresentam deficiência mental. Nessa busca, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a formação docente indicou a importância dos saberes constituídos na experiência do professor e a necessidade de analisar alguns aspectos que foram detalhados no decorrer dos capítulos desta dissertação.

A pesquisa destaca a existência do saber docente que se constitui no diálogo reflexivo com a prática pedagógica cotidiana, no confronto com a experiência coletiva dos pares, no enfrentamento dos condicionantes da profissão, que permite ao docente desenvolver os *habitus*, que se manifestam por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho.

Neste sentido, o estudo evidencia a necessidade de repensar a concepção linear que se coloca na relação entre teoria e prática, característica da formação docente sob o modelo da racionalidade técnica. A teoria se configura em um aspecto importante no processo de reflexão e reorientação das práticas, porém sem ter maior relevância sobre elas. Assim, há uma valorização dos saberes dos professores e o reconhecimento de que a atuação na docência não se baseia, somente, nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação profissional; ao atuar em sala de aula, os professores produzem e mobilizam saberes.

Diante da importância dos saberes da experiência na constituição do saber docente e da constatação de que a professora se apropria de diversos saberes nas situações de ensino e aprendizagem, percebemos que algumas atividades do cotidiano escolar possibilitam a produção e mobilização dos saberes práticos. O planejamento pedagógico semanal é um exemplo dessas atividades, pois promove uma relação dialógica e reflexiva entre a professora e seus pares e possibilita o compartilhamento, a mobilização e a atualização dos saberes. Neste processo, também notamos que o saber experiencial da professora adquire objetividade ao confrontar suas certezas subjetivas com os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores.

Ainda nas atividades relacionadas à organização das situações de ensino e aprendizagem, destacamos a utilização do lúdico como ferramenta metodológica de ensino. Ao fazer uso de jogos e brincadeiras, a professora amplia o potencial das atividades, pois elas são exploradas de maneira mais criativa e estimulam espaços de aprendizagem e convivência social. Neste sentido, as atividades lúdicas são enriquecedoras para os alunos com deficiência mental e lhes possibilitam manifestação das suas emoções e estímulo da capacidade imaginativa.

Nas tarefas relacionadas à gestão de classe, constatamos a diversificação de ações para explorar o espaço escolar, contribui para o estreitamento das relações entre a professora e os alunos e, também, entre os próprios alunos. Assim, a professora rompe com a rigidez do espaço escolar ao possibilitar a flexibilidade das interações entre os alunos.

Além disso, verificamos que a professora apresenta equilíbrio ao administrar alguns condicionantes das situações de ensino que podem interferir na sua atuação. Assim, percebemos que ela administra o condicionante tempo de forma flexível, e isso serve para atender às exigências do tempo escolar e às expectativas e necessidades dos seus alunos. Constatamos que todas as ações destinadas à distribuição do tempo refletem as estratégias utilizadas pela professora e exigem uma constante mobilização dos seus saberes para conciliar a variável tempo com as situações cotidianas do seu trabalho.

Constatamos, também, que, ao incorporar o lúdico à sua prática, a professora vivencia um processo de objetivação dos saberes da sua experiência, em que a articulação dos saberes práticos com os saberes provenientes do conhecimento teórico lhe proporciona embasamento das suas ações pedagógicas.

Apesar de todas essas constatações que evidenciam a importância dos saberes da experiência docente, verificamos, por outro lado, a existência de algumas ações pedagógicas

que se revelam contraditórias ao direcioná-las e ao interagir com os alunos que apresentam deficiência mental.

No estudo, foi possível perceber que o planejamento pedagógico elaborado pela professora destina-se a uma coletividade. Assim, as modificações feitas nas atividades para os alunos com deficiência mental surgiam a partir da tarefa aplicada inicialmente a todos os alunos. Além disso, essas modificações eram de forma a reduzir os desafios propostos inicialmente. Mesmo havendo uma preocupação da professora com a aprendizagem desses alunos, as iniciativas tomadas apresentavam algumas limitações que interferiam no processo de construção do conhecimento. Às vezes, as atividades não despertam o interesse e a motivação dos alunos para realizá-las.

Notamos uma postura mais flexível da professora ao interagir com os alunos com deficiência mental, que se aproxima de certa proteção, pois dificilmente ela reclama com eles, quando brincam durante as atividades, permitindo, até, que saiam sem concluir as atividades, diferentemente da forma como age em relação aos demais alunos.

Compreendemos que as características do objeto do trabalho docente podem desencadear dilemas e conflitos na gestão de classe, assim como sabemos que a relação dos professores com seus alunos sofre influências de múltiplos fatores, tais como idade, sexo, situação socioeconômica, dificuldades da turma, entre outros. Neste sentido, essa relação ocasiona a descoberta dos limites pessoais e profissionais dos docentes. Percebemos, por meio dos relatos da professora, as dificuldades para atender às particularidades de aprendizagem dos seus alunos e para promover uma equidade de tratamento, o que desencadeia no dilema entre priorizar o grupo ou priorizar os indivíduos que apresentam necessidades especiais.

Constatamos, portanto, que o saber da professora se configura como um saber plural, proveniente de várias fontes que são relevantes para a constituição do seu saber docente. Porém, enfatizamos a importância dos saberes práticos, pois são os saberes construídos na atuação e na experiência profissional que favorecem à professora o desenvolvimento de certezas experienciais, bem como a avaliação de outros saberes, em função das condições limitadoras da prática. Isso significa dizer que os saberes da formação inicial e continuada da professora são avaliados, segundo suas concepções, como insuficientes em relação aos conhecimentos que deveria ter sobre o trabalho pedagógico com crianças que apresentam deficiência mental.

Em nosso estudo, observamos que a experiência em interagir em uma classe regular de ensino em que existem alunos com deficiência mental proporciona à professora a análise dos saberes provenientes da sua formação profissional e da forma como vem sendo implantada a

inclusão escolar nas escolas da rede comum de ensino do município. Embora a professora não tenha conhecimentos teóricos fundamentados em pesquisas científicas que lhe respaldem em suas análises, a experiência em trabalhar com esses alunos lhe possibilita certezas que se baseiam no trabalho cotidiano com eles.

Constatamos, também, a partir da interação com esses alunos, alguns limites na atuação da professora, como os limites percebidos diante da estrutura e organização do contexto escolar. As lacunas provenientes dos saberes da formação profissional exercem influência na maneira como a professora conceitua a deficiência mental, que, para ela, implica num distúrbio, numa lesão cerebral que provoca limitações cognitivas e comportamentais. Esse conceito baseia-se numa visão organicista, para a qual a deficiência é tida como algo intrínseco ao indivíduo, por isso é comum a professora fazer uso de termos, como: problema, dificuldade, obstáculo, para definir o seu trabalho com esses alunos.

Percebemos que esses limites apresentados pela professora contribuem para que seus saberes práticos não se expandam. Assim, para solucionar alguns dos seus problemas, ela aponta como estratégia pedagógica a presença de um auxiliar em sala de aula. Porém, existem esses auxiliares na sala de aula. Na interação estabelecida entre os alunos, notamos a realização de um trabalho de tutoria pelos colegas. Consideramos, portanto, que a utilização dessa estratégia de ensino favoreceria a aprendizagem e o desenvolvimento socioeducacional dos alunos envolvidos, como, também, a expansão dos saberes experienciais da professora, pois ela estaria integrando experiências novas à sua prática.

Verificamos, também, que os saberes valorizados pela professora para trabalhar com alunos com deficiência mental são saberes teóricos, aqueles provenientes das ciências da educação. Para ela, o professor precisa ter uma especialização na área da deficiência mental, pois só a experiência do professor não é suficiente para a promoção da aprendizagem dessas crianças. Neste sentido, notamos a importância da articulação dos saberes experienciais com os saberes teóricos e os saberes das pesquisas científicas, para embasar o professor, de variados pontos de vista, para desenvolver uma ação pedagógica contextualizada.

Quanto à relação do saber da professora com a organização e estrutura escolar, verificamos que a Escola Santos Dumont pouco tem contribuído para a promoção de momentos de troca, compartilhamento e produção de saberes docentes. A escola não apresenta estrutura nos âmbitos educacionais e pedagógicos para o trabalho com alunos deficientes mentais, pois não existe um processo de ensino colaborativo, por meio do qual a professora possa obter apoio de profissionais do ensino especial e de especialistas, como não há um trabalho de coesão coletiva da escola na promoção de projetos e adaptações

curriculares que venham oportunizar aos alunos com deficiência mental condições efetivas de aprendizagem e, aos professores, a confiança para desenvolver suas propostas pedagógicas.

Diante das constatações relatadas, compreendemos que o processo de constituição e mobilização dos saberes da professora Márcia, frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental, envolve uma perspectiva de formação profissional mais ampla. A constituição dos saberes experienciais, neste sentido, está para além do contexto da sala de aula, dependendo não só da articulação com os demais saberes, como também das situações apresentadas pelo contexto escolar para que o professor possa, mediante um trabalho coletivo, ter condições para continuar sua formação.

Neste sentido, consideramos que a formação de professores necessita ser repensada em algumas de suas concepções e práticas, com intuito de possibilitar reflexão coletiva e crítica sobre a sua prática e sobre os saberes que dela são constituídos. Para isso, as contribuições da pesquisa científica e o conhecimento teórico são significativos neste processo.

Além disso, a constatação da dimensão formadora da prática aponta a instituição escolar como um espaço privilegiado para a produção de saberes e para a formação docente, mas indica, também, a necessidade de avaliar a forma como vem acontecendo este processo. Nesta perspectiva, será preciso promover práticas formativas pelas quais os professores possam vivenciar momentos de reflexão coletiva, em que seja realizada mediação entre o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas, o compartilhamento dos seus saberes e o confronto com os de seus pares, no intuito de criar novas perspectivas de projetos pedagógicos, que estejam embasados na construção coletiva.

O presente estudo nos possibilitou aprofundar nas discussões sobre os saberes docentes que os professores constituem cotidianamente e, por muitas vezes, nem se dão conta das riquezas por eles produzidas. Sabemos que este trabalho não se encerra aqui, mas esperamos que ele possa auxiliar na busca de respostas de muitos outros profissionais que, como nós, se questionam sobre os saberes adquiridos e constituídos pelo profissional da docência.

REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R. Família inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002;

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto, 2000.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial dos professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2007.

ANDRÉ, M. E. D.; LÜDKE, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44;

ANDRÉ. M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: Editora UFSCAR, 1996.

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

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. (Orgs.) Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, ano 22, n. 74, Campinas, 2001.

BATISTA, C. A. M. A questão da deficiência mental. In: **Ensaio Pedagógico**: construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília. MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994;

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994;

_____. Lei número 5.692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1971;

_____. Resolução do CNE nº 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum de ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donad Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP.: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003.

CARDOSO, M. da S.. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2003;

CARVALHO, R. E. **Atendimento Educacional especializado em organizações governamentais de ensino para alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem: discurso e prática**. Tese (Doutorado). UERJ: 1996.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CORRÊA, V. L. A. S.; STAUFFER, A. B. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria: Rio Grande do Sul. 2005.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

FACÍON, J. R.(Org.). **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003;

FERREIRA, W. B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006;

FIGUEIREDO, M. P. “...Os acertos ficam com a gente e os erros também”. Um estudo sobre o saber docente de professores alfabetizadores. In: PAIVA, E. V. (org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**, Ijuí – RS: Unijuí, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP.: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003.

GLAT, R.; MULLHER, T. M. P. **Questões Atuais em Educação Especial: uma professora muito especial**.V.04. Sete Letras.1999.

GÓES, M. C. C. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. C.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GONZALEZ REY, F. L.. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002;

IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59. 2002.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997;

_____. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto Editora. Portugal, 2001.

MARTINEZ, C. M. S. Brinquedos e brincadeiras: desenvolvimento e inclusão. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002;

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. C. F. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002;

_____. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n. 33. 2006;

MRECH, L. M. **Os principais paradigmas da educação especial**. (mimeo). 1999.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2003.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 2. ed., 1995.

PAN, M. A. G. S. A deficiência mental e a educação contemporânea. In: FACÍON, J. R.(Org.). **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

PARIZZI, R. **A prática pedagógica do professor de educação especial**: aprendendo a ensinar com a diversidade. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ-RAMOS, A. **Diagnóstico psicológico**: implicações na área do retardo mental. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1982.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2000, p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo um a crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, G. U; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 12, nº. 01, 2006.

QUEIROZ, G. R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. **Educação e Sociedade**. Vo. 22, n. 74, Campinas, 2001.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992;

RODRIGUES, D, Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006;

_____. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (org.) **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, p. 89-101. (Coleção Educação Especial).

SANTOS, C. A. O. **Deficiência Mental**: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, 2007.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997;

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da Educação pós- LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas – SP: Papyrus, 2002.

SHÖN, A. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 2. ed., 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SUDAN, D. C. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2005;

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey –Bass, 2004;

SZYMANSKI, H. **A entrevista reflexiva**. São Paulo: PUC, 1998.

_____. Entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.) ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002;

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator “racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artimed Editora., 2 ed. 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, R. S.: Pannonica, nº 4., 1991, p. 215-235.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. ano XXI, nº. 73, dez./2000.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas – SP: Papyrus, 2002.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003 .

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VICTOR, S. L. O brincar na educação infantil e suas contribuições na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

VIGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, vol. 3., 1995.

_____. Fundamentos de defectología. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, vol..5.. Madrid: Visor, 1997

_____. **Pensamento e Linguagem.** 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2007.

Apêndices

Apêndice A – Carta de Autorização – Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Itapetinga, ____/____/ 2007.

Senhora professora,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e desenvolverei uma pesquisa, sob a orientação da professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, que tem por objetivo analisar os parâmetros de formação docente proporcionados aos professores da educação básica para trabalhar com a perspectiva da inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais.

Para tal, solicito autorização de Vossa Senhoria para fazer observação em sala de aula e realizar entrevista, que serão transformados em dados para a pesquisa.

Será garantido sigilo total a todos os participantes, e seus nomes ou qualquer informação que possa identificá-los serão resguardados.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Roselane Duarte Ferraz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Apêndice B – Carta de Autorização – Diretora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Itapetinga, ____/____/ 2007.

Senhora professora,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e desenvolverei uma pesquisa, sob a orientação da professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, que tem por objetivo analisar os parâmetros de formação docente proporcionados aos professores da educação básica para trabalhar com a perspectiva da inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais.

Para tal, solicito autorização de Vossa Senhoria para fazer observação em sala de aula e realizar entrevista, que serão transformados em dados para a pesquisa.

Será garantido sigilo total a todos os participantes, e seus nomes ou qualquer informação que possa identificá-los serão resguardados.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Roselane Duarte Ferraz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Apêndice C – Carta de Autorização – Secretaria de Educação do Município

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Itapetinga, ____/____/ 2007.

Senhora Secretária,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e desenvolverei uma pesquisa, sob a orientação da professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, que tem por objetivo analisar os parâmetros de formação docente proporcionados aos professores da educação básica para trabalhar com a perspectiva da inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais.

Para tal, solicito autorização para o desenvolvimento da pesquisa Instituição de ensino indicada.

Será garantido sigilo total a todos os participantes, e seus nomes ou qualquer informação que possa identificá-los serão resguardados.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Roselane Duarte Ferraz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Apêndice D - Termo de Autorização

Eu _____, Coordenadora Pedagógica de Educação do Município de Itapetinga-BA, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Formação de professores e educação inclusiva: desafios, embates e perspectivas”, a ser realizada na Instituição de Ensino indicada, coordenada pela aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, com vista à obtenção do título de mestre em educação.

Declaro-me ciente dos objetivos do projeto, do sigilo e de concordar que os resultados poderão ser utilizados em eventos científicos da área e em artigos a serem publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais, resguardando qualquer informação que possa levar a alguma identificação dos participantes.

_____, ____/____/2007

Coordenadora Pedagógica Municipal

Apêndice E - Termo de Autorização

Eu _____, professora da Escola _____ do Município de Itapetinga-BA, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Formação de professores e educação inclusiva: desafios, embates e perspectivas”, a ser realizada na Instituição de Ensino indicada, coordenada pela aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, com vista à obtenção do título de mestre em educação.

Declaro-me ciente dos objetivos do projeto, do sigilo e de concordar que os resultados poderão ser utilizados em eventos científicos da área e em artigos a serem publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais, resguardando qualquer informação que possa levar a alguma identificação dos participantes.

_____, ____/____/2007

Professora Participante

Apêndice G – Entrevista para caracterização dos professores participantes**• Identificação:**

1. N° de controle: _____ Data: _____ / _____ / 2007.
2. Sexo: () F () M
3. Idade: _____ anos.
4. Estado civil: _____ Tem filhos: _____

• Formação profissional:

1. 2º grau: nome do curso e ano de conclusão;
2. Graduação acadêmica: nome do curso e ano de conclusão;
3. Habilitação na graduação: qual
4. pós-graduação: qual
5. Cursos? Capacitações relacionados à área de educação especial ou inclusão. Onde realizou?
6. No curso da graduação, foi estudado algo correspondente à área de educação especial ou inclusão?

• Experiência profissional

1. Tempo de magistério
2. Tempo de trabalho nesta instituição e qual série que leciona. Quanto tempo leciona essa série?
3. Tem um outro vínculo de trabalho?
4. Existe uma linha teórica que embasa a sua prática de trabalho? Quais as leituras que realiza?
5. Teve experiência anterior em classes em situação de inclusão?

• Percepção do contexto atual

1. Você foi informada sobre a possibilidade de ter um aluno com necessidades educativas especiais em sala de aula? Qual foi a sua reação?
2. Qual a sua concepção sobre inclusão? O que você entende por alunos com necessidades educativas especiais?

3. *Qual informação você tem sobre a necessidade educativa do seu aluno? Como você obteve essa informação? Conhece a história familiar do seu aluno?*
4. *Você faz uso de algum material específico para atender a necessidade educativa do seu aluno?*
5. *Seu aluno tem algum tipo de atendimento especializado? Qual?*
6. Que tipo de intercâmbio é estabelecido entre você e o profissional especializado?
7. *Alguém da família do aluno frequenta ou trabalha na escola?*
8. *Como é a interação do aluno com: as pessoas da escola (percebe hierarquia, reconhece autoridade, relaciona-se bem com os funcionários?; com os colegas de sala, tem preferência por determinado grupo; e com você e a direção e cooredenação?*
9. *A criança tem dificuldade de se comunicar e manifestar suas vontades e necessidades?*
10. *Que dificuldades você aponta em relação ao desempenho acadêmico deste aluno, frente às atividades do planejamento pedagógico?*
11. Você recebeu algum tipo de orientação para trabalhar com o aluno com necessidades educativas especiais? De quem? De que forma?
12. Quais os principais problemas quando em sua turma tem uma criança com necessidades educativas especiais?
13. Existe alguma diferenciação em sua relação pedagógica para com a criança com necessidades educativas especiais?
14. A quem vc atribui os sucessos ou fracassos escolar do aluno com necessidade educativa especial?
15. A nível dr aprendizagem, como você caracteriza a sua turma?

• **Quanto a formação continuada:**

1. Sua formação te capacitou para trabalhar com uma sala inclusiva?
2. A presença do aluno com necessidade educativa especial em sua sala contribui para a sua formação? De que forma?
3. O sistema educaional deste município tem proporcionado a formação continuada dos professores, de acordo com a situação de inclusão escolar correspondente? Explique
4. De que forma você busca novos conhecimentos e a continuidade de sua formação?

5. Atualmente como você se percebe no discurso da inclusão? Como avalia sua condição profissional?
6. Você se sente satisfeito ou frustrado com as experiências de inclusão escolar? Explique.
7. Como você percebe o apoio da equipe diretiva e pedagógica de sua escola para a realização do trabalho na sala de aula com os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos?

Apêndice H – Caracterização da Escola – entrevista com a Direção

Data: ____/____/2007.

• Criação da Escola

1. Decreto: _____ data: _____
2. Localização: _____

_____.

• Atendimento aos alunos:

1. Quais séries:
2. Número de alunos;
3. De que forma os alunos são distribuídos? Quantas turmas e quantos alunos em cada turma?
4. Participação da comunidade na escola (como é):
5. Os alunos são oriundos de onde?
6. Faixa etária dos alunos?

• Caracterização da Escola:

1. Quanto a conservação:
2. Possui quantas salas:
3. Secretaria;
4. Sala de professores:
5. Diretoria:
6. Sala de atendimento especializado;
7. Quadra de esportes;
8. Pátio coberto;
9. Banheiros;
10. Dispensa;
11. Cozinha;
12. Refeitório;
13. Biblioteca;
14. Duração de cada turno;

• Equipe pedagógica

1. Direção
2. Vice-diretor;
3. Coordenador pedagógico;
4. Número de professores;
5. Formação dos professores;
6. Secretária;
- **Equipe de funcionários:**
 1. Merendeira;
 2. Auxiliar de serviços gerais;
 3. Zelador;
 4. Porteiro;

Sobre o funcionamento da escola

1. Projeto político pedagógico:
 - Qual o objetivo principal do projeto?
 - Qual a proposta pedagógica da escola?
 - Existe alguma meta ou proposta referente à educação do aluno com necessidade educativa especial?
2. Planejamento;
 - Em que se baseia da elaboração? Por quem?
 - Qual a orientação passada para os professores?
 - Como são avaliados a aplicação do planejamento e próprio planejamento?
3. Existe algum projeto em que a escola faça parte?
4. Há quanto tempo a escola vem recebendo alunos com necessidades educativas especiais?
5. Como a escola se posiciona em relação a inclusão?
6. Quem concepção você tem sobre necessidades educativas especiais?
7. Quantos alunos com NEE estão matriculados nesta escola? E quais são as necessidades?
8. Qual o critério utilizado para a distribuição do aluno com NEE nas salas de aula?
9. Ao receber o aluno com NEE, a escola solicita da família algum tipo de laudo ou diagnóstico sobre essa criança?

10. A escola realiza uma avaliação sobre o nível de aprendizagem do aluno?
11. Algum professor tem formação ou recebeu qualificação para trabalhar com o aluno com NEE?
12. O sistema educacional deste município tem proporcionado a formação continuada dos professores, de acordo com a situação de inclusão escolar correspondente? Explique
13. Existe algum intercâmbio ou parceria entre esta escola e uma escola especial? Que tipo?
14. A escola recebe apoio de profissional especializado? Quais? Quem e quando solicitou?
15. A escola realizou algum tipo de alteração ou adaptação para receber o aluno com NEE? Quais?
16. Quanto o aluno da pesquisa, qual informação a escola tem sobre a NEE deste aluno? Com que a escola obteve a informação? Conhece a história familiar do aluno?
17. A escola tem conhecimento se o aluno tem atendimento especializado? Qual?
18. Alguém da família do aluno frequenta ou trabalha na escola?
19. Como é a participação da família deste aluno na escola?
20. Como é a interação do aluno com: as pessoas da escola (percebe hierarquia, reconhece autoridade, relaciona-se bem com os funcionários?; com os colegas de sala, tem preferência por determinado grupo; e com a direção e coordenação?
21. Que dificuldades você aponta em relação ao desempenho acadêmico deste aluno, frente às atividades do planejamento pedagógico?
22. A quem vc atribui os sucessos ou fracassos escolar do aluno com necessidade educativa especial?
23. A presença do aluno com necessidade educativa especial em sala contribui para a formação do professor ? De que forma?
24. Você se sente satisfeito ou frustrado com as experiências de inclusão escolar? Explique.

Apêndice I – Nota de Campo nº. 08

Data: 29/05/2007

Professora: Márcia

Escola Santos Dumont

Alunos: Pedro e José

Quando cheguei à sala de aula, a professora estava corrigindo as atividades que tinham encaminhadas como exercício de casa, no dia anterior. Dei boa-tarde a todos e entrei. Quando a professora se aproximou, ela me perguntou o motivo da minha ausência no dia anterior. Respondi que tive uns problemas para resolver. Ela comentou que os alunos sentiram a minha falta. Nesse momento, a professora percebeu que o Pedro estava em pé, sem cadeira e que não tinha encontrado na sala vizinha. Então, ela falou comigo: “Rose, sente-se aqui e dê essa cadeira para o Pedro.” Eu me sentei na cadeira da professora para acompanhar a aula, e ela continuou a correção das atividades. Logo depois, ela comentou que “estava arrasada”, por ter recebido nota sete na sua monografia de curso e, por esse motivo, não poderia participar da entrevista comigo, pois iria refazer o trabalho. Após a correção, ela pediu aos alunos para guardarem os cadernos e, em seguida, lhes perguntou: “Atenção, quem sabe o que tenho nas mãos?”. Os alunos responderam que era um baralho. Ela continuou: “Hoje, vamos trabalhar em equipe com cinco componentes e sentados no chão.”. Para organizar a equipe, a professora chamava cada aluno para composição da equipe. Nisso, o José gritava da sua cadeira: “E, eu? E, eu?”. A professora respondeu: “Já vai. Tenha paciência!”. Depois de ter formado todas as equipes, a professora iniciou a brincadeira: “Todo jogo tem regra. Todo jogo se ganha e se perde. Mas o objetivo desse jogo é aprender.”. A professora explicou para os alunos que o Ás do baralho corresponde ao número 01. Depois, ela perguntou: “Quantas equipes formaram”? Eles responderam que eram cinco equipes. Ela continuou: “Vocês vão trabalhar com os numerais. Eu vou entregar as cartas para vocês olharem.”. Ela distribuiu dez cartas para cada equipe e lembrou aos alunos que a carta Ás equivale ao numeral 01. Depois, ela deu o primeiro comando: “As cartas não podem ficar nas mãos de ninguém. As cartas ficam no centro. Eu quero ver qual será a equipe que primeiro vai arrumar as cartas do menor para o maior. Podem começar.”. Os alunos pegaram as cartas e embaralharam. Alguns alunos arrumaram, e outros misturaram tudo. Na equipe do José, a Karina estava organizando as cartas, mas o José embaralhava, desorganizando tudo. A professora chamou a sua atenção e pediu para que ele não fizesse isso novamente. Mesmo com o José atrapalhando, a sua equipe foi a primeira a terminar.

O grupo em que estava o Pedro foi a quinta equipe a concluir, e ele estava participando, ativamente. Já o grupo do Marcos, em que os alunos são mais avançados, foi a última equipe a concluir e precisou de orientação da professora. Enquanto a professora orientava a equipe do Marcos, a Marina saía do seu lugar para gritar no ouvido da Carla.

Logo depois, a professora deu o segundo comando: “Misturem as cartas. Agora, arrumem as cartas da maior para a menor. Qual é a maior aí?”. O Marcos respondeu que era a carta dez. Os alunos estavam eufóricos com a brincadeira. A diretora entrou na sala e observou todo o trabalho dos alunos. Nisso, Pedro e Marcos conversavam sobre algo que não consegui compreender. Alguns alunos se misturaram às outras equipes. Nesse momento, a diretora retornou à sala para falar com a professora. A euforia era tanta, que foi preciso a professora chamar a atenção da turma.

Para o terceiro comando, a professora escolheu um aluno de cada equipe para executar a tarefa. Os alunos escolhidos foram Bruno, Guilherme, Hélio, Marina, Isabela. Logo depois, ela lhes deu o comando: “Peguem a carta que está entre o número sete e o cinco.”. Os alunos pegaram cartas diferentes. A professora falou: “Eu não disse duas cartas, não. Escutem! Peguem a carta que está entre o número cinco e o sete.”. Alguns alunos pegaram, e outros ficaram na dúvida sobre a carta. A professora passava nas equipes para verificar se eles tinham completado a tarefa. Depois que todos acharam a carta, a professora deu outro comando: “Peguem as cartas menores que seis. Eu disse menor que seis. Cada aluno pode pegar uma carta.”. A equipe do Pedro pegou certo: “Que número é esse Pedro”? Ele respondeu que era cinco. A professora respondeu: “Muito bem, Pedro”. Depois ela perguntou a cada um dos componentes sobre o numeral que estava com eles. Cada componente da equipe do José pegou o seu número, menos ele. A carta com o número que era para ele estava no chão. Minutos depois, ele pegou a carta. Em seguida, a professora pediu para os alunos colocarem as cartas em ordem crescente e disse: “Agora o último comando, peguem os números maiores que cinco.”. A equipe da Marina brincava. A professora reclamou da equipe: “Essa equipe, como sempre brincando. Eu disse que estamos brincando, mas essa brincadeira tem um objetivo.”. O Pedro pegou o número cinco, e a professora se aproximou para orientá-lo. Depois, ele pegou o número seis, mas não soube identificá-lo. Já o José brincava com alguns colegas, e a carta com o número que ele deveria pegar se encontrava no chão. Depois de verificar se todas as equipes tinham cumprido com a atividade, a professora pediu para que os alunos devolvessem as cartas e retornassem aos seus lugares. Ela foi até a lousa e falou: “Lembram do sinal que ensinei? Vou fazer no quadro.”. A professora desenhou

os sinais $>$ $<$ e $=$ e questionou sobre o significado de cada sinal: “Quando eu uso o sinal do maior, a boca fica aberta para quem?”. Alguns alunos responderam: “Para o maior.”. A professora colou algumas cartas do baralho na lousa. E, depois, chamou alguns alunos para responderem qual carta era a maior ou a menor. A professora convidou a Daniela para dizer entre as cartas de número três e quatro, qual seria a maior. A aluna respondeu corretamente. Enquanto a professora perguntava ao Danilo qual era o número maior, o José brincava com o Marcos. Então, a professora convidou o José para responder a atividade na lousa: “Que número é esse?”. A professora apontou para o número três. Ele responde que era o numeral quatro. Ela falou: “Vamos contar.”. Eles contaram e deu três. Depois ela apontou para o outro número e questionou que numeral seria aquele. Ele respondeu que era o numeral quatro. A professora solicitou que eles dois contassem juntos. Verificaram que era o numeral dez. Depois, ela questionou qual seria o numeral maior, e ele não conseguiu responder. Quando a professora chamou o Pedro, ela perguntou: “Quanto tem aqui?”. Ele respondeu que era o numeral um. Ela disse: “Muito bem. E esse?”. Ele respondeu que era dez. Ela retornou: “Muito bem. Agora, qual é o maior?”. O aluno apontou para o numeral dez. A professora pediu para ele fazer o sinal de $<$. Depois, a professora convidou a Flávia para ir até a lousa. A professora me falou que estava chamando, apenas, os alunos que tinham mais dificuldades. Ao terminar essa fase, a professora falou: “Nós trabalhamos os numerais de menor para o maior e do maior para o menor. Agora, vocês vão escrever os números em ordem crescente, de zero a nove.”. Ela pediu para que todos saíssem e se sentassem no passeio. Fui para a janela, acompanhar o trabalho da turma. A professora entregou um giz para cada aluno. Enquanto ela distribuía, o José gritou: “Tia, e eu? E eu?”. A professora respondeu: “Espere. Tenha calma”. Ele retrucou: “Eu estou acalmado. Eu estou acalmado.”. Depois de distribuir o giz, os alunos iniciaram a atividade. O Pedro escreveu letras aleatórias e os numerais dois e um. O José rabiscava e escrevia algumas letras. Quem terminava, escrevia o nome ao lado e retornava para a sala. A professora solicitava dos alunos que não apagassem o que tinham feito, mas eles utilizavam o chinelo para apagar os numerais. Quando o Pedro escreveu o seu nome, faltou a letra erre. A professora o orientou. Já o José escreveu o nome corretamente. O Pedro não retornou logo para a sala, ele continuou escrevendo e desenhando no chão do passeio. Enquanto alguns alunos terminavam suas atividades, os que já estavam na sala brincavam.

Um tempo depois, ouvimos o choro do José. Não pude saber o motivo do seu choro, pois estava observando os alunos que, ainda, estavam fora da sala. Quando a professora

entrou, ele parou de chorar. Então, a professora perguntou: “Por que você está chorando?” Não pude perceber se ele havia respondido, pois alguns alunos que estavam ao lado conversavam alto, e o José estava distante e de costas. Após esse momento, a professora disse: “Nós vamos nos organizar em fila para irmos lanche. Primeiro, vamos nos sentar no pátio para o lanche e depois vamos para o recreio. Os alunos formaram um fila e saíram da sala. Alguns correram na frente, mas a professora os chamou de volta. Logo, o Marcos retornou à sala dizendo que um colega tinha chutado o José, que estava chorando. A professora saiu da sala, se aproximou do José e disse: “Você precisa aprender a se defender. Pare com esse choro!”. O Marcos pediu: “Não brigue com ele não, professora.”. Ela respondeu: “Eu não estou brigando com ele, não. Eu estou ensinando ele a viver.” O José parou de chorar, e a professora comentou comigo: “Ele não pode falar um ai lá na casa dele, que, no outro dia, o povo vem aqui. Hoje me mandaram tomar conta dele, no recreio. Eles protegem demais, esse menino.”

Eu acompanhei a fila, juntamente com a professora. Ela comentou que a tia do José se recusava a falar sobre a Apae. E comentou, também, que o pai do Pedro tinha entrado na justiça pela guarda do filho, mas ela não deu muitos detalhes sobre esse assunto. Logo depois, me despedi da turma e da professora.