



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO  
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**APRENDER A ENSINAR VALORIZANDO A DIVERSIDADE**

ZILDA APARECIDA DOS SANTOS

ORIENTADORA: VASTI GONÇALVES DE PAULA CORREIA

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**ZILDA APARECIDA DOS SANTOS**

## **APRENDER A ENSINAR VALORIZANDO A DIVERSIDADE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Itapetininga.

Orientadora: Vasti Gonçalves de Paula Correia

Professor: Diva Albuquerque Maciel

BRASÍLIA/2011

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ZILDA APARECIDA DOS SANTOS**

### **APRENDER A ENSINAR VALORIZANDO A DIVERSIDADE**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/0/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

ORIENTADORA: VASTI GONÇALVES DE PAULA CORREIA

---

EXAMINADORA: ELISÂNGELA DUARTE ALMEIDA MUNDIM

---

ZILDA APARECIDA DOS SANTOS

BRASÍLIA/2011

Dedico esse trabalho a todos os educadores e educadoras que se colocam como aprendizes, pois ensinar inexiste sem aprender.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por nos ter feito diferentes, por ter me amado de tal maneira e por me ensinar a amar o próximo como a mim mesmo.

Agradeço a minha família, primeiro núcleo social que me ensinou a conviver com a diversidade e a lutar contra a desigualdade, que me ensinou ir além da tolerância para com a diferença, mostrando-me como posso, através da minha profissão e deste trabalho, fazer a diferença e acreditar que todos nos somos capazes de reconstruir o que pensamos, o que fazemos, enfim, o que somos. Principalmente meus filhos Alexandre e Elaine por ainda acreditarem em minha capacidade profissional e me incentivarem a realizar mais esta obra de conclusão de curso.

A todos os Professores e Professoras, “que abriram suas portas”, e comigo compartilharam seus saberes, suas práticas.

Agradeço a minhas Tutoras Valécia e Vasti que contribuíram para a busca de novas práticas, mostrando-me que essa busca nunca se acaba.

Agradeço a todos os envolvidos neste curso, principalmente a Diva Albuquerque Maciel, coordenadora, educadora, autora e amiga que ensinou, através das suas intervenções, diálogos e textos a termos a convicção de que a mudança é possível.

Aos amigos e colegas, pela força e pela vibração em relação a esta jornada.

## **RESUMO**

A presente monografia tem o objetivo de “pesquisar, analisar, refletir e, se preciso criar uma nova forma de ensinar”, garantindo a todos o direito de aprender. É urgente refletir sobre algumas práticas pedagógicas e, o porquê, educadores e educadoras insistem ainda em reproduzi-las, nesse sentido faz-se necessário uma discussão reflexiva sobre caminhos e fazeres pedagógicos considerando a “diversidade” na sala de aula. Para que realmente possamos transformar a realidade de atender a diversidade nas salas de aula de ensino regular, precisamos “tomar” o desafio de ensinar respeitando a diversidade tomando uma atitude de vida. Cada profissional envolvido na educação deve colocar-se como pesquisador, buscando fundamentar seus fazeres pedagógicos ouvindo as vozes de grandes teóricos e debruçando-se sobre as metodologias voltadas para atender a diversidade; deve também, pautar suas práticas pedagógicas atendendo aos dispositivos legais como sujeito de direitos e deveres e, olhar a criança como um sujeito de direitos. Toda criança, independente de sua raça, cor, sexo, idade, deficiência ou ausência dela é um sujeito de direito.

**Palavras-chave:** Diversidade. Educador. Prática Pedagógica.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	6
APRESENTAÇÃO.....	10
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 Desenvolvimento Humano.....	14
1.2 O Desenvolvimento Humano segundo algumas teorias.....	15
1.3 A Natureza Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.....	17
1.4 Desafios para a construção de um novo fazer pedagógico.....	19
1.5 Uma concepção que acredita que todos são capazes de aprender.....	24
1.6 Crianças com deficiências também aprendem!.....	27
II – OBJETIVOS.....	31
1.1 Objetivo Geral.....	31
1.2 Objetivo Especificos.....	31
III – METODOLOGIA.....	32
1.1 Contexto.....	33
1.2 Participantes.....	34
1.3 Materiais.....	34
1.4 Instrumentos.....	35
1.5 Procedimentos de Construção de dados.....	36
IV – RESULTADOS E ANÁLISE DAS DISCUSSÕES.....	37
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICES	
A – Modelo de Entrevista para Professores.....	49

## ANEXOS

A- Carta de Apresentação – Escola (Modelo)..... 52

B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (Modelo).....54



## LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalho com Turmas Heterogêneas.....	40
Gráfico 2 – Heterogeneidade dos alunos.....	42
Gráfico 3 – Trabalho com agrupamentos.....	43

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho assume a perspectiva da aprendizagem como um processo que se constrói na relação com o outro, uma relação ética, que tem o objetivo maior de desenvolver a leitura do mundo, entendendo que todos os sujeitos estão em processo de construção de novas aprendizagens.

Nesse contexto, desenvolvi uma pesquisa qualitativa com o objetivo de apontar concepções que acreditam nessa perspectiva e colocar educadores e educadoras como sujeitos em construção, como aprendizes em busca de novas práticas pedagógicas.

Para iniciar essa pesquisa qualitativa levantei as seguintes interrogações:

- Será que todos os profissionais de educação desejam rever suas práticas pedagógicas em função da diversidade e das diferenças?
- Será que todos os profissionais de educação conhecem as concepções pedagógicas que estão por trás de seus fazeres pedagógicos?
- O que está por trás do fracasso escolar e da impossibilidade de atender à diversidade?
- Como profissionais de educação acreditamos que qualquer pessoa, independente de sua condição, é capaz de construir conhecimento?

Segundo Mantoan:

Como profissionais da aprendizagem, educadores e educadoras, não podem mais se esquivar dos desafios de rever e recriar suas práticas, bem como a de resistir às novas mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças. É urgente entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão (MANTOAN, 2007, p53).

A proposta nesse trabalho não é desenvolver práticas pedagógicas “específicas para essa ou aquela deficiência”, mas sim desenvolver um fazer pedagógico para diminuir/eliminar barreiras que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem.

Teoricamente sabemos que todas as pessoas são capazes de construir conhecimento, o que precisamos é construir uma metodologia ativa que coloca os sujeitos em ação diante do conhecimento.

“APRENDER A ENSINAR VALORIZANDO A DIVERSIDADE” concebe a aprendizagem como um processo ativo, portanto a proposta é colocar em jogo diferentes habilidades e a construção do conhecimento mediante a problematização de informações, tendo como concepção que a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito e de suas relações com os objetos e outros sujeitos.

A proposta contida nesta pesquisa de campo foi, conforme Mantoan: *“a pesquisar, analisar e, se preciso criar uma nova forma de ensinar, garantindo a todos o direito de aprender”* (MANTOAN, 2007, p. 53).

Porém, para que realmente possamos transformar essa realidade e “tomar” esse desafio de ensinar respeitando a diversidade é necessário tomarmos uma atitude de vida. Cada profissional envolvido na educação deve colocar-se como pesquisador, buscando fundamentar seus fazeres pedagógicos ouvindo as vozes de grandes teóricos e debruçando-se sobre as metodologias voltadas para atender a diversidade; deve também, pautar suas práticas pedagógicas atendendo aos dispositivos legais como sujeito de direitos e deveres e, olhar a criança como sujeito de direitos. Toda criança, independente de sua raça, cor, sexo, idade, deficiência ou ausência dela é um sujeito de direito.

Nesse sentido faz-se necessário uma discussão crítica e reflexiva sobre “algumas práticas pedagógicas” e, o porquê, educadores e educadoras insistem ainda em reproduzi-las,

Assim, para repensar e refletir sobre essas questões implicou pesquisar sobre as políticas públicas, sobre determinações legais e sobre o compromisso e perspectivas de educadores e educadoras, delineando uma abordagem histórica.

Nessa pesquisa tomei para meus estudos vários teóricos, professores e pesquisadores.

Ao pesquisar sobre o compromisso e as perspectivas de educadores e educadoras, pretendi, através da pesquisa de campo, avaliar a realidade e as

controvertidas posições sobre a história da formação dos professores e, o que está por trás de concepções pedagógicas que tem como perspectiva a uniformidade e a homogeneidade. O que quero é que todos possam refletir sobre a possibilidade de reconstruir seus saberes: é preciso que educadores e educadores construam uma nova concepção “sobre como se aprende”, para que de fato, acreditem que todos, normais e deficientes se encontram numa construção inacabada.

Para essa discussão/reflexão tomei o texto: “A Produção do Fracasso Escolar” dos autores: Ribeiro, Mieto e Silva (2010), e ouvi atentamente as vozes dos teóricos que nos apontam concepções que contribuem para o desencadeamento dos processos de exclusão/segregação do aluno. Conclui essa discussão à luz de um conjunto de reflexões acerca das imagens e auto-imagens cultivadas por aqueles que exercem o chamado ofício de Mestre (Arroyo. 2000). O que pretendo é convencer os leitores desse trabalho que, educadores e educadoras têm autonomia para transgredir determinações políticas e pedagógicas e que não precisam mais reproduzir fazeres pedagógicos do passado: *“A transgressão inovadora é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados (as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática”*+(ARROYO, 2000, p.64).

Os dispositivos legais foram também objetos de estudos: Leis, pareceres, resoluções e outros documentos legais. Meu objetivo nesse estudo não foi simplesmente apontar que esses dispositivos legais garantem o direito a qualquer pessoa a ter acesso a uma escola de ensino regular, mas também de tecer comentários sobre a importância do educador colocar-se como pesquisador desses dispositivos legais, colocar-se como sujeito de direitos e deveres e olhar todas as crianças como sujeitos de direitos.

A partir desse contexto discuti também, sob o ponto de vista de grandes estudiosos, o princípio fundamental da educação inclusiva, trazendo como foco o título desse trabalho, “a valorização da diversidade”.

Kunc, fala sobre inclusão:

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo (Kunc, 1992 citado por Mrech, 2004, p.14).

Finalizarei a pesquisa discutindo que a inclusão pressupõe a implantação de uma nova pedagogia, de que educadores e educadoras precisam reconstruir suas formas de ensinar, pois:

Há um reconhecimento de que a inclusão pressupõe a implementação de uma pedagogia “voltada para a diversidade e às necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que possam beneficiar todos os alunos” (BRASIL, 2001, p. 11).

## I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### DESENVOLVIMENTO HUMANO

O presente trabalho entende o desenvolvimento humano como um processo ativo que coloca em jogo diferentes habilidades e que implica em mudanças progressivas, tanto do ponto de vista biológico, ambiental e, principalmente cultural. Esse processo é um resultado da própria atividade do sujeito e de suas relações com os objetos e outros sujeitos.

Entende também que os estudos sobre desenvolvimento humano não se restringem a estudos sobre comportamento infantil, mas referem-se a uma temática que envolve todo o curso da vida humana.

O objetivo maior desse primeiro capítulo é apresentar como alguns teóricos compreendem o desenvolvimento humano, para depois, esclarecer a concepção trazida neste trabalho.

Mais especificamente, pretendemos:

- Apresentar quatro correntes acerca do desenvolvimento humano (KELMAN, 2010, p.12)
- Apresentar a perspectiva desse trabalho, ou seja, a teoria que entende o desenvolvimento humano como um processo singular, único, dinâmico e marcado por uma historicidade, uma teoria que acredita que o ser humano é marcado pelas diferenças, necessitando atendê-las e respeitá-las para que todos possam se desenvolver (KELMAN, 2010, p.17)

Espera-se que, ao concluir este capítulo, todos reconheçam a importância e a necessidade de se construir uma sociedade inclusiva que respeita às diferenças e valoriza a diversidade.

Espera-se também que todos compreendam a visão desse trabalho: do sujeito como construtor de sua história, capaz de superar padrões estabelecidos.

## 1.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO ALGUMAS TEORIAS.

Tomaremos assim, para iniciar essa reflexão do suíço Jean Piaget, que marcou as fases do desenvolvimento por estágios.

Piaget (1896-1980) organizou um arcabouço teórico conhecido como Epistemologia Genética através do qual buscou explicar a gênese do conhecimento que ficou mais popularmente conhecido como o construtivismo.

Em sua teoria, Piaget (1896-1989) descreve as fases em que ocorrem diferentes operações cognitivas e linguísticas e que ficaram conhecidas como os estágios sensoriomotor, preoperatório, operatório concreto e operatório formal. Esses estágios referem-se a um conjunto de padrões comportamentais e habilidades características de uma determinada idade ou fase do ciclo de vida do indivíduo (ASPESI, DESSEN; CHAGAS, 2005).

A perspectiva histórico-cultural, que tem em Vigotski e seus colaboradores as principais contribuições, aponta que o desenvolvimento implica em permanentes transformações, explicadas por múltiplas razões, nunca por uma só. Por outras palavras: não se pode atribuir uma característica humana, como a curiosidade ou a apatia em sala de aula, por exemplo, a uma única causa, seja ela biológica ou ambiental, mas a um conjunto de fatores decorrentes do fluxo de interações entre as características estruturais da pessoa com os diferentes contextos onde ela participa. Desenvolvimento é sempre decorrente desta interrelação.

Desenvolvimento, tanto o biológico quanto o social, pode ser descrito como *o processo pelas quais novas formas de organização emergem daquelas que as precederam no tempo*+(BRENT, apud VALSINER, 1989).

São essencialmente quatro abordagens teóricas que procuram compreender esta relação e explicar o desenvolvimento: a da maturação biológica; a abordagem ambientalista ou comportamentalista; a do construtivismo piagetiano e a abordagem histórico-cultural de Vigotski.

Gesell, dizia:

O ambiente determina a ocasião, a intensidade e a correlação de muitos aspectos do comportamento, mas não engendra as progressões básicas do desenvolvimento do comportamento. Estas são determinadas por mecanismos inerentes à maturação (Gesell, 1940, apud ANASTASI, 1965).

Portanto uma teoria que determina que o desenvolvimento é biologicamente determinado.

Essa teoria foi responsável pelo inchaço das classes especiais nas décadas de 70 e 80, pois o problema era de aprendizagem: os responsáveis pelo fracasso escolar eram os alunos e não o contexto escolar ou a sala de aula.

Na teoria ambientalista, aprendizagem é igual a desenvolvimento. O ambiente atua através dos mecanismos de aprendizagem para moldar o desenvolvimento humano. O enfoque no ambiente pressupõe que desenvolvimento é decorrente de mudanças graduais e contínuas, sendo estas responsáveis pela modelagem do comportamento humano. O sujeito é visto como totalmente passivo nessa abordagem, sendo apenas um receptor das influências externas.

Na Abordagem do construtivismo o desenvolvimento não está só na natureza do sujeito, pré-formado em sua mente, ou apenas na educação. Ambas são condições igualmente necessárias para que o desenvolvimento aconteça.

Um dos principais teóricos responsáveis por essa abordagem foi Piaget. Para ele, o conhecimento acontece por meio da interação entre o organismo humano e o ambiente.

A teoria de Piaget ficou conhecida como Epistemologia Genética porque procura explicar a origem do conhecimento. O sujeito participa na construção do próprio conhecimento, de forma ativa, crítica e criativa, sendo por isso denominado de sujeito epistêmico ou cognoscente.

Cole propõe uma quarta alternativa para o estudo do desenvolvimento, quando assume que os fatores biológicos e ambientais, dicotomizados nas três perspectivas acima citada, interagem indiretamente, intermediados pela cultura. Cole considera que a teoria histórico-cultural pode ser entendida como uma nova teoria do desenvolvimento, pois introduz essa novidade: o papel que a cultura tem no desenvolvimento ontogenético (COLE, 1992).



Dentre as abordagens acima apresentadas, adotamos para essa pesquisa a Perspectiva histórico-cultural de Vigotski, porque acreditamos que o conhecimento não é dado, ele é construído à medida que interagimos com o mundo: sujeitos, objetos, contextos sociais e culturais.

O Desenvolvimento humano não é um processo puro e simples de acumulação, muito menos determinado exclusivamente pela herança biológica. O desenvolvimento humano é um processo dinâmico de transformações.

### **1.3 A NATUREZA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Foi o psicólogo russo Lev Semionovich Vigotski, o principal responsável por esta abordagem, cuja teoria desenvolveu na primeira metade do século XX.

As três teorias citadas anteriormente, a da maturação biológica, as ambientalistas e o construtivismo tratam da relação entre maturação e aprendizagem; hereditariedade e meio. Vigotski (1994) trouxe um elemento novo e fundamental que é o papel que a cultura, a sociedade e a história exercem na formação da mente humana (VIGOTSKI, 1994).

O pesquisador russo introduz a questão da cultura quando começa a discutir o problema do desenvolvimento da criança. Em seu trabalho, diz existir no ser humano uma continuidade e uma ruptura entre o que é biológico e o que é cultural: o cultural supõe o biológico, ao mesmo tempo em que o transforma. Essa tensão entre ambos vai permitir ao sujeito que aprende o desenvolvimento de processos que lhe permitem interpretar o mundo a partir de interações com seu contexto físico, simbólico e histórico-cultural (KELMAN, 2010, p17).

Segundo Vigotski, citado por Kelman (2010):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VIGOTSKI, 1994, p. 100).

Nesse contexto, o desenvolvimento humano é um processo que está intimamente vinculado ao aspecto cultural. Aprendemos uns com os outros por meio

de processos educacionais: o homem é um ser capaz de aprender com o outro por meio da linguagem que organiza e dá sentido à experiência humana compartilhada (KELMAN, 2010, p18).

Compreende-se então, a partir dessa ideia que, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no espaço privilegiado constituído pelas relações sociais, no espaço em que os seres humanos interagem entre si e com os objetos do mundo.

Bruner destaca a importância do papel da cultura: [...] *“a cultura e a busca por são a mão modeladora, a biologia é a restrição e, conforme vimos cabe à cultura deter o poder de afrouxar essas limitações”*(BRUNER, 1997, p.30).

Barreto, citado por Gonçalves (2008, p.73):

Partimos do princípio de que desenvolvimento humano é desenvolvimento cultural como processo vinculado à história da sociedade. Isso significa que o desenvolvimento humano tem base e origem sociais. [...] A concepção de homem é do homem concreto, esse homem concreto, que é constituído nas práticas sociais, que tem um imenso potencial para construir a sua própria vida. [...] O homem de que Vigotski fala é um ser concreto que, produzindo suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz essa história (BARRETO, 2003, p. 91-92.).

Nesse sentido, a cultura e as relações sociais modificam e transcendem as limitações impostas pela biologia e aqui compreendemos que as leis que regem o desenvolvimento de crianças normal e anormal ou com defeito (termo utilizados à época de Vigotski ) são basicamente as mesmas (KELMAN, 2010, p. 18)

O entendimento a respeito do valor atribuído a cultura e as relações sociais, ajuda-nos a rever nossa prática pedagógica em relação à diversidade, nos ajuda a compreender que as pessoas não têm que ser iguais, transformando algumas atitudes construídas pela imposição histórica da humanidade: a da homogeneização e passividade.

Segundo Vigotski (1995, p. 141) o conceito de desenvolvimento não é entendido como uma acumulação gradual de mudanças isoladas e sim, como

...] un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en le desarrollo de las diversas funciones, las metanorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación”.( VIGOTSKI, 1995. p. 141).

Compreendemos assim que esse processo não é uma reprodução do comportamento externo, ou melhor, do outro. O funcionamento interno permite diferentes formas de comportamentos, de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico e social em que se encontra o sujeito. Isso significa que no plano individual e social não há homogeneização e passividade e, sim, tensões nas quais ambos portariam papel ativo, implicando regulações mútuas no meio social.

Neste contexto somos todos singulares, cada sujeito constrói uma história que é única, cada pessoa compõe um modelo que não se repete, embora muitas histórias individuais possam ser parecidas (KALMAN, 2010, p. 22).

Nessa concepção o homem é visto como um sujeito que constitui sua singularidade na interação com o meio, transformando-o e sendo por ele transformado nas relações sociais produzidas em uma determinada cultura (KALMAN, 2010, p.23).

#### **1.4 DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO FRENTE À DIVERSIDADE**

(...) é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectualmente escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz [...](FREIRE, 2007, p.39).

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE. 2007, p. 39).

No âmbito da educação, a temática “diversidade” sempre ocupou um lugar privilegiado, mas, na verdade essa preocupação ficou mais no âmbito da teoria do que da prática.

A discussão sobre a diversidade esteve sempre no cotidiano escolar, porém as influências históricas da escola no Brasil consolidaram mentalidades e atitudes das quais frequentemente o educador não se dá conta.

Aponto essas afirmativas porque ao me deparar com os textos até aqui estudados refleti sobre minha formação escolar, quando fui sempre responsabilizada pelos meus fracassos e, isso se devia a minha “falta de condição”. Essa reflexão levou-me a uma auto-interrogação, essas práticas deixaram marcas na minha formação e eu, como educadora, nem se quer dei conta disso.

Diante dessa interrogação levantei algumas perguntas: “Como era a escola do passado? Como é a escola de hoje?” A quem a escola do passado servia? A quem a escola de hoje serve?

A escola do passado era destinada para poucos alunos e, esses poucos tinham de se enquadrar com justeza no padrão, uma escola seletiva, que buscava a homogeneidade.

Poucos se ajustavam aos padrões, pois a educação era pautada para atender a um aluno idealizado e ensinado a partir de um projeto escola elitista, meritocrático e homogeneizador, assim produzindo quadros de exclusão que, injustamente, prejudicaram a trajetória educacional de muitos alunos. E foi assim, uma história marcada pela desigualdade social e pela discriminação, a qual fui uma das personagens.

E a escola de hoje, como ela é?

A essa pergunta posso responder como “protagonista”, não mais como simples personagem. Posso responder porque hoje sou eu educadora quem administra, pensa e decide minha prática pedagógica. Basta a dicotomia entre teóricos e práticos, que tanto mal causou e, ainda causa, à profissão “professor”.

E se perguntarem-me como aprendi tudo isso e, tiverem ainda audácia de dizer que foi como aluna que aprendi, ou ainda me questionarem quem foi meu mestre, respondo: meus maiores educadores foram meus alunos que me ensinaram um novo olhar sobre o foco da aprendizagem, tirando os olhos dos conteúdos e colocando-os neles, aprendizes. Também foram meus maiores educadores aqueles que compartilharam comigo sua prática cotidiana - os que não se isolaram, pois o isolamento sempre beneficiou os que pretendiam controlar a educação; mostrando-me que somos capazes de analisar nossa própria experiência, aqueles que comigo estão hoje na busca de um olhar mais atento, mais reflexivo sobre o espaço escolar.

Acredito que somos marcados pela nossa história, mas, creio que a cada minuto, somos outros, porque aprendemos coisas novas.

Não posso mudar o passado marcado pela injustiça e pelo preconceito, não posso devolver aos índios, aos negros africanos, a criança pobre e com necessidades especiais o que lhes foram arrancados, ou o que lhes eram de direito e nem sequer conheceram porque o desejo de assegurar a homogeneidade destruiu o que tinham de mais valioso e importante, “suas identidades”, o que posso e quero, e venho buscar nesse estudo bibliográfico e nessa pesquisa de campo instrumentos para recriar minha prática, e isso só posso fazer no coletivo, só posso fazer com meus parceiros na discussão, na reflexão sobre minha ação.

Só posso aprender o valor da diversidade, vivendo a diversidade são as diferentes ideias, as diferentes opiniões e os níveis de compreensão que nos enriquecem e clareiam o nosso entendimento.

Eu não posso dar aquilo que não tenho, só posso dar o que tenho, eu não posso ensinar a ser aquilo que não sou, mas posso transformar o que sou porque cada minuto nos transforma em outros.

Assim, para melhor contextualizar minhas primeiras reflexões, faz-se necessário ouvir alguns teóricos, os quais apontam à necessidade de educadores e educadoras reverem criticamente suas práticas pedagógicas.

Bruner afirma que as práticas nas salas de aula baseiam-se em um conjunto de crenças populares sobre as mentes dos alunos. O autor admite que as pedagogias populares refletem uma série de pressupostos – de origem científica, ou não - os quais necessitam ser explicitados e reexaminados, já que algumas dessas concepções têm funcionado inadvertidamente contra o processo de desenvolvimento dos alunos (BRUNER, 2001).

O autor faz uma crítica ao modelo educacional baseado exclusivamente na transmissão de conhecimentos. Modelo em que o professor exerce um papel centralizador, no sentido de deter o monopólio do conhecimento, dentro da tarefa de “transmitir” um conteúdo escolar qualquer. Para ele:

*“os sistemas educacionais são, em si, altamente institucionalizados sob o domínio de seus próprios valores. Os educadores têm suas próprias visões,*

*geralmente bem embasadas, sobre como cultivar e como dar nota à mente humana” (BRUNER, 2001, p.38).*

Acredita-se que toda essa problemática não seja uma prerrogativa exclusiva da escola, uma vez que a escola é também o reflexo das concepções subjacentes que permeiam o universo simbólico da sociedade na perspectiva das elaborações produzidas pelo senso comum e também pelo saber científico. É, todavia, na escola que tais concepções se concretizam e são encaminhadas por práticas fossilizadoras da inteligência (VIGOTSKI, 1995), rumo à exclusão escolar e social.

Nesse contexto nos voltemos à formação dos profissionais da educação. A função de educador carrega também, dimensões definidas socialmente.

O ofício de mestre é anterior à escola e nela se reproduz. Foi se conformando ao longo da história, acompanhando os lentos processos de desenvolvimento humano, os processos civilizatórios e educativos, as tensões sociais, culturais e políticas. De lá vêm nossos mestres ancestrais. Sua configuração social e cultural situa-se nos tempos de longa duração. Cada educador dificilmente consegue fugir de *ethos*, estilos, culturas, práticas, identidades que têm uma longa história. O ofício de mestre, inclusive mestre-escola, se confundiu e ainda se confunde com outros ofícios próximos, presentes em todas as culturas. Os sempre presentes condutores da infância, os pedagogos, os iniciadores nas culturas, nos saberes, valores, métodos e crenças. Os socializadores, formadores de hábitos e condutas, sistematizadores do conhecimento. Funções sociais e culturais que permanecem tão parecidas, tão constantes, herdando saberes e técnicas, por vezes resistindo a atribuições legais, a rotinas burocráticas. Resistindo porque sua formação histórica se materializou em práticas, símbolos em tecidos e tramas, em complexas redes sociais e escolares por onde passa a construção do conhecimento e da cultura (ARROYO, 1999).

Nesse sentido, projetamos experiências vividas, relações pedagógicas com profissionais e projetamos nossas percepções críticas destes momentos diversos da vida escolar na qual fomos sujeitos passivos ou ativos. Como bem nos lembra Nóvoa, este “processo identitário” constitui-se:

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.” (NÓVOA, 1992 p. 16)

Concluimos que para falarmos de mudanças é necessário resgatar e refletir sobre a cultura profissional do professor.

Para Arroyo, o ofício que carregamos associa-se a representações sociais das fases de desenvolvimento humano com os quais estamos envolvidos, a infância, adolescência e a juventude. Portanto, nosso reconhecimento social depende da relação que a sociedade estabelece com estas fases, sendo a organização da docência por ciclos de formação uma esperança de valorização da profissão associada também as políticas sociais de prestígio, a estes ciclos, o reconhecimento de seus direitos. *"As escolas continuam muito isoladas e seus mestres também. Isolados atrás das grades curriculares. É nesse cotidiano onde se joga a sorte da construção de uma cultura profissional"* (ARROYO, 2000).

Dessa forma, é urgente rompermos com o mito de que o profissional de educação trata somente do pedagógico. É preciso quebrar paradigmas e reconstruir nossas práticas. O percurso da consciência do profissional de educação não o desvia de sua prática pedagógica, ao contrário, exige que ele se estruture em seus elementos epistemológicos, técnicos e científicos, como instrumento para sua função política de mediador do conhecimento no sentido de formação da nova cultura.

Se é preciso ensinar respeitando a diversidade, o professor precisa se constituir como sujeitos culturais, depois, colocar-se como “aprendizes” buscando compreender que cada criança aprende de uma forma e em seu tempo. Precisa também recriar sua prática, chega de reproduzir ofícios dos mestres do passado.

Para Castells, é tarefa das escolas e, também, dos processos educativos, desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informais, da necessidade de lidar com um mundo diferente. Isso implica em

quebrar paradigmas, implica em educar os sujeitos em valores e ajudá-los a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas. O autor ao trazer essa discussão trouxe como sujeitos “a juventude”, porém “educadores e educadoras” precisam colocar-se como sujeitos aprendizes em busca da construção de uma personalidade flexível e eticamente ancorada ( CASTELLS apud HARGREAVES, 2001, p. 16).

Deixemos de colocar os conteúdos como “foco” de nossa docência, como se fossemos meros transmissores do saber, afinal o mundo está diferente!

Parece-nos tão difícil quebrar esse paradigma. Para Freire:

(...) primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente é saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p.47).

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológicas, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1997, p.47).

Insistimos também nesse saber necessário e concluímos que quebrar paradigmas não é realmente tarefa fácil.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamental pensar certo – é um postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (FREIRE, 2007, p. 49)

## **1.5 UMA CONCEPÇÃO QUE ACREDITA QUE TODOS SÃO CAPAZES DE APRENDER**

Independente das diferenças próprias de cada aluno vimos que o desafio é passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa.

O professor que engendra e participa da caminhada do saber de seus alunos, como nos ensinou Paulo Freire, consegue entender melhor as dificuldades e as responsabilidades de cada um e provoca a construção do conhecimento com maior adequação (FREIRE, 1978).



Nesse contexto a escola deve tomar a diversidade como o seu paradigma organizador construindo uma prática de ensinar que evolua no sentido de um desempenho de natureza solidamente profissional que se construa num saber próprio e na rejeição de um passado marcado por componentes de funcionalismo e/ou de pura tecnicidade, em combinação com generosas militâncias isoladas (ROLDÃO, 2007).

Implica que esse corpo de profissionais responda pela melhoria real das suas escolas, que possam e saibam fazê-lo, tornando-as organizações inteligentes e reflexivas que examinam, analisam, avaliam e constantemente ajustam o modo como organizam o seu ensino ao efetivo sucesso da aprendizagem de cada um dos seus “diferentes” alunos (ALARCÃO, 2001).

Uma concepção que acredita que todos são capazes de aprender coloca como foco um ensino onde predomina a experimentação, a criação a descoberta, a co-autoria do conhecimento. Uma concepção que deseja e busca fundamentos para aplicar uma metodologia que parte do pressuposto de que todos, os jovens e as crianças, com ou sem deficiência, têm direito de estudar juntos para crescerem juntos, garantindo à eles o direito de conviverem com sua geração. (SASSAKI, 2005. Revista da Educação Especial, p. 21).

Implica também em não organizar turmas homogêneas. A heterogeneidade dinamiza os grupos, dando-lhes vigor, funcionalidade e garantindo o sucesso escolar. Trabalhar com turmas desiguais desafia o educador a buscar recursos, ferramentas linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras que se interpõem aos processos de ensino aprendizagem (MANTOAN, 2007, p. 48 e 49).

Ensinar a aprender respeitando a diversidade é mais que simplesmente agrupá-los segundo suas categorias diagnósticas em classes ou em escolas especiais, onde supostamente, receberiam a educação adequada às suas necessidades específicas. Ensinar respeitando a diversidade pressupõe promover uma educação infantil de qualidade para todos, atendendo a igualdade de direitos das crianças pequenas de serem atendidas em suas necessidades de cuidados e de educação de boa qualidade (CARVALHO, 2005. Revista da Educação Especial, p. 32).

Para ensinar a aprender respeitando a diversidade é fundamental propor atividades abertas e diversificadas, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e possam ser exploradas segundo a possibilidade e o interesse dos alunos (MANTOAN, 2007, p.37).

Como já discutimos, a partir dos pressupostos da teoria de Vigotski (1994) que introduz a questão da cultura ao discutir o problema do desenvolvimento da criança, é fundamental que a escola seja um meio social onde as crianças possam aprender e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. A escola precisa promover o pensamento, estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva de desenvolver as competências do pensar, ajudando os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática (LIBANEO, 2004, p.5-24).

Para Vigotsky o processo de internalização transforma as experiências intersubjetivas em intrasubjetivas: do externo, social, para o interno, mental.

Nesse contexto, a escola precisa ser um lugar de mediação cultural, trazendo pedagogias que viabilizam a educação como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos.

Meirieu (1998, p.80) alerta sobre o que é aprender, como, quem é o sujeito que aprende e o que ensina, analisando a importância de se conhecer o aluno e as características psicológicas no seu momento de crescimento, suas capacidades no domínio sensório-motor, cognitivo e afetivo. Nessa relação o professor precisa trabalhar com as operações mentais dos alunos e, em especial, com a criatividade, colocando em jogo sua afetividade, favorecendo o nascimento do desejo de aprender.

Segundo Coll, o processo ensino-aprendizagem se dá no domínio da interação interpessoal, pelas formas como o professor oportuniza ao aluno interagir com o objeto do conhecimento, tendo sempre claro que:

A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada como o resultado de uma série de “encontros” felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem; é necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente estes “encontros”, aparece como um verdadeiro mediador e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade auto-estruturante do aluno (COLL, 1994, p. 103).

Delors, alerta quanto à complexidade da missão educacional do mundo atual. Lembra que a escola, como um lugar privilegiado onde o saber é sistematizado, deve definir novas políticas educacionais, organizando-se em torno de aprendizagens significativas que, ao longo da vida se constituirão nos pilares do conhecimento: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser", garantindo que a educação oportunize "a descoberta e o fortalecimento do potencial criativo, revelando o tesouro escondido em cada um de nós" (DELORS, 2001, p. 90).

Nessa perspectiva, a palavra ensinar a aprender pode ser definida como construção coletiva do saber e, segundo Ben-Peretz, citada por Carlinda Leite, é mister conclamar um professor que substitua a mentalidade fragmentada do conhecimento por uma mentalidade interdisciplinar. Subjaz uma escola onde os diferentes tenham direito de serem diferentes, principalmente por se compreender que a tentativa de homogeneizar a cultura remete a um caráter injusto e empobrecedor a que esta perspectiva transporta.

Segundo Leite (2000):

O reconhecimento pela escola de diferentes manifestações e comportamentos culturais tem repercussões em nível das auto-estimas dos elementos dos grupos minoritários, gerando confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes. (LEITE, 2000, p. 3)

## **1.5 CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS APRENDEM!**

Não podemos negar que a Sociedade se compõe por homens e mulheres diferentes, a Sociedade se constitui na diferença, porém o nosso senso comum é herdeiro de uma cultura; uma cultura que possui uma visão de homem padronizado.

Assim quando encontramos alguém cuja aparência nos incomoda de alguma forma, apresentamos atitudes preconcebidas e sentimentos que transmitem inferioridade, assim, temos uma tendência de não acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas que não podemos normatizar.

Goffman, define essa visão como:

Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOLFFMAN, 1988, p.15).

Nesse sentido é fundamental quebrarmos esse paradigma, e nesse aspecto faz-se necessário pensar/refletir para reconstruir aquilo que acreditamos ser verdade.

As análises vigotskianas estudadas aqui mostram que é exatamente por meio da interação mediada que os sujeitos, sejam normais ou deficientes, se desenvolvem. Portanto a crença de que pessoas com deficiências não aprendem não tem fundamentos e, por trás desse pensamento está à idéia de que o organismo deve estar maduro para iniciar o aprendizado formal.

(...) mas, as formas mais evoluídas de pensamento abstrato, capacidade de planejamento, de criação e de lidar com objetos de estudo descontextualizados, são especialmente desenvolvidas em um contexto de aprendizado formal (privilegiadamente o contexto escolar), responsável pela formação do conceito científico, pois “[...] envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação ao seu objeto” (VYGOTSKY, 1998, p.135).

Podemos então constatar que, não é possível esperar que o organismo primeiro amadureça e se desenvolva para, a partir daí se iniciar o aprendizado formal; analisando-se assim, de fato se concluiria que o aluno com, por exemplo, déficit mental jamais aprenderia porque jamais estaria pronto, levando-se em conta suas limitações intelectuais. Dessa forma, se o objetivo é que alunos com deficiências se desenvolvam, seu aprendizado deve se adiantar ao seu

desenvolvimento, conforme elucidada Vigotsky (1998). Para o autor, os processos de desenvolvimento psíquico são impulsionados pelo aprendizado.

Continuando nossa discussão no sentido de quebrarmos o paradigma de que crianças que não podemos “normatizar” não aprendem, pensemos em como elas encontram formas de se desenvolverem.

Segundo o princípio defeito-compensação elaborado por Vigotski, uma pessoa com algum tipo de deficiência pode encontrar novas rotas de desenvolvimento psíquico, dependendo do apoio que recebe do meio social em que se insere e da gravidade de seu déficit. Quer dizer, a criança que apresenta alguma limitação em seu desenvolvimento compensa o defeito, buscando novas alternativas por meio de uma reorganização das estruturas psíquicas que resulta, de modo geral, dos desafios sociais e da motivação da criança para respondê-los (VIGOTSKI, apud VEER; VALSINER, 2001).

Vigotski afirma que a principal demonstração concreta do destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto não depende somente do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social da deficiência. Nesse contexto, é o meio é quem direciona o desenvolvimento dos processos compensatórios para a criança com deficiência (VIGOTSKI, 1997).

Em todo o desenvolvimento social da criança desempenham um papel decisivo: nos processos de substituição, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e os signos), mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si própria. De acordo com Vigotski, o papel dos recursos auxiliares, com os quais vai enriquecendo seu desenvolvimento caracteriza que os processos compensatórios estão submetidos à tese da coletividade como o fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança (VIGOTSKI, 1997).

Conforme Vigotski a conduta coletiva da criança não somente ativa suas funções psicológicas, mas também é a origem de uma forma de conduta completamente nova, a qual surgiu em um período histórico do desenvolvimento da humanidade e que na estrutura da personalidade, se apresenta como função

psicológica superior. A coletividade é a fonte do desenvolvimento dessas funções, em particular, da criança com deficiência (VIGOTSKI, 1997).

Mas o porquê educadores, educadoras e muitos estudiosos questionam se de fato crianças deficientes em sala de aula comum do ensino regular possam vir a se desenvolverem e a iniciar o aprendizado formal?

Por trás dessa visão existe sim uma ideia de que na escola todos devem se comportar da mesma forma e, persiste ainda, a concepção de que só aprendemos ouvindo calados, sem trocas, sem discussões, sem se envolver na coletividade. Se for preciso, adestramos nossos alunos a serem individualistas.

Assim, cremos que aqueles que não se encaixam no padrão dessa normalidade não são capazes de aprender.

Essa sim é nossa maior dificuldade, romper com esse paradigma. Precisamos abrir nosso olhar para a superação desta nossa deficiência, desse nosso defeito e, façamos uma nova “metodologia de ensino”, façamos do espaço escolar, um espaço de diálogos, discussões. Vigotski insiste em diversos textos e conferências que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma construção coletiva em um primeiro plano, para depois se converter em funções psíquicas da personalidade. "Da discussão nasce o pensamento", diz ele. A linguagem combina sua função de comunicar com a função de fazer pensar, porque a unidade do pensamento é o significado da palavra.

Vigotski chama de "novo ponto de vista" o que chamado de "um novo olhar" para as limitações e possibilidades dos deficientes; insiste que a validade social é a finalidade da educação. E para ele, o que é cultural é social, os signos são sociais, as ferramentas são sociais, todas as funções superiores desenvolvem-se de modo social, as significações são sociais – a base da estrutura da personalidade é social. A natureza, a gênese e a função da personalidade são sociais. Não podemos pensar a escola fora desse paradigma, fora dessa posição histórico-cultural; só assim deixaremos de tentar normatizar nossos alunos deficientes (PADILHA, 2000, p. 39)

### III. OBJETIVOS

A proposta desse trabalho é “pesquisar, analisar, refletir e, se preciso criar uma nova forma de ensinar”, garantindo a todos o direito de aprender (MANTOAN, 2007, p. 53).

Pretendo também, tecer algumas reflexões sobre caminhos e fazeres pedagógicos considerando a “diversidade” na sala de aula. A proposta não é desenvolver práticas pedagógicas “específicas para essa ou aquela deficiência”, mas sim desenvolver um fazer pedagógico para diminuir/eliminar barreiras que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem.

Mais especificamente, pretende-se:

- Estudar, analisar e levantar uma discussão crítica e reflexiva sobre “algumas práticas pedagógicas” e, o porquê, educadores e educadores teimam ainda em reproduzi-las, com o objetivo de “desconstruir” concepções engessadas.
- Construir uma nova concepção “sobre como se aprende” para que de fato, acreditem que “todos” se encontram numa construção inacabada.
- Desenvolver “práticas pedagógicas” voltadas para o desenvolvimento de habilidades, onde os conteúdos disciplinares não são fins em si mesmos, mas para melhor esclarecer os temas e assuntos, construindo assim uma nova concepção de ensino;

#### IV METODOLOGIA

O presente trabalho tem primeiro, para contextualização da idéias e construção de informações significativas, a finalidade de realizar uma pesquisa qualitativa.

O eixo articulador desta investigação qualitativa será o diálogo e, para isso, estabelecemos uma rede de comunicações. A proposta é através do diálogo, do pensar na prática pedagógica, do retomar; conhecer a realidade como ela é de fato.

Para Maciel & Ramos o processo de construção do conhecimento científico tem sido motivo de muitas preocupações e um grande desafio para a educação e para a atividade do professor, principalmente porque muitas mudanças ocorreram na teoria e prática científicas nos últimos 20 anos. Assim pensamos ser de fundamental importância estabelecer esta “Rede de Comunicação”, pois poderemos através do diálogo e da discussão investigar a realidade que está por trás das nossas ações pedagógicas (MACIEL & RAMOS, 2010, p.77).

Ainda segundo Maciel, é primordial que o educador busque construir conhecimentos para a promoção de uma inclusão escolar efetiva. Só construiremos esse fazer pedagógico que acredita na inclusão, que respeita a diversidade, através da comunicação: da troca de ideias entre nossos parceiros, estabelecendo um diálogo permanente. Colocando para a construção, ou melhor co-construção nossa prática pedagógica(MACIEL & RAMOS, 2010, p.77).

Nesse sentido e, parafraseando Maciel E Raposo essa pesquisa não será nem apenas teórica, nem apenas prática, mas constituirá em uma prática-teórica, pois desenvolvemos através desta Rede de Comunicação, uma relação mútua de pesquisa e estudos, nos quais dialogamos com vários autores, ao mesmo tempo que dialogamos entre nós (MACIEL & RAPOSO, 2010, P. 73).

Nesse trabalho de campo coloquei-me então não só como investigadora, mas como sujeito ativo, pois participo diariamente do cotidiano da instituição escolar como coordenadora. Nesse processo de pensamentos, reflexões e diálogos construiremos novos conhecimentos nas nossas relações: [...] ~~no~~ *nos* processos de



*pensamento e reflexão do investigador estão em contínua interação dialética com o fenômeno investigado levando assim, à construção de novos conhecimentos+* (BRANCO; VALSINER, 1997;1999).

Para a elaboração e produção do conhecimento desse trabalho participaram diretamente dessa pesquisa qualitativa, dez professores. O número de sujeitos apontado se justifica pela necessidade de se estabelecer uma rede de comunicação, permitindo assim não só a exposição da idéias e dos seus afazeres pedagógicos, mas também, na confrontação da prática com os referenciais em estudo.

Essa rede de comunicação se estabeleceu a partir do convite desses sujeitos a participarem dessa investigação, assim foi apresentado o tema e os instrumentos que foram utilizados no processo da pesquisa. O primeiro diálogo, realizado no HTPC (Horário de Trabalho Coletivo) despertou o interesse de todos em participar ativamente.

O instrumento principal utilizado foi a entrevista, onde as perguntas focalizaram questões voltadas para práticas de ensino e, os professores entrevistados apresentaram situações didáticas que contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos.

Enfim, a proposta desse trabalho foi a de colocar os educadores como sujeitos que buscam construir conhecimentos para a promoção de uma inclusão escolar efetiva. Cada educador, consciente de seu papel de “profissional de aprendizagem”, deve se colocar como pesquisador de novas formas de ensinar e, principalmente, colocar-se como aprendiz na busca de rever, desconstruir e construir paradigmas (MACIEL & RAPOSO, 2010, p.73).

#### **4.1 CONTEXTO DA PESQUISA:**

A unidade escolar em que os profissionais foram entrevistados denomina-se Escola Estadual Prof. Orestes Orís de Albuquerque e, está situada à Rua Jonas Vilkas, Nº47, Residencial Jardim Ingá, em Angatuba, Estado de São Paulo, ministra Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Ciclo II).

A unidade escolar é mantida pelo Poder Público Estadual, administrada pela Secretaria de Estado da Educação e jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Itapetininga, com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A escola é constituída por 17 classes, atendendo o Ensino Fundamental e Ensino Médio com aproximadamente 550 alunos.

Nessa escola, como todas as outras neste país, as turmas são e sempre serão desiguais e, é dessa forma que podemos viver o pluralismo. Nessa escola vivemos as diferenças.

#### **4.2 SUJEITOS ENVOLVIDOS:**

Estiveram envolvidos nessa investigação cerca de 40 professores que atuam nos três turnos de aula dessa instituição, porém a maioria desses profissionais participaram de forma indireta, através de discussões abertas podendo ou não expor suas ideias.

Para a elaboração e produção do conhecimento desse trabalho participaram diretamente dessa pesquisa qualitativa, dez professores. Para uma maior reflexão, participaram professores de diferentes disciplinas que atendem, nessa escola, alunos portadores de deficiência. Todos os profissionais envolvidos não têm nenhuma formação em Inclusão.

#### **4.3 MATERIAIS**

Foram utilizados para realização da pesquisa:

- Computador
- Impressora
- Lápis
- Canetas azuis

- Folha tamanho A4 com o registro das Entrevistas, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Consentimento de Coleta de Dados para Monografia devidamente impressos.

#### **4.4 Instrumentos**

Com o propósito de obter informações para alcançar os objetivos desta pesquisa de campo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas.

As perguntas da entrevista eram abertas, feitas no primeiro momento verbalmente em uma ordem prevista dando oportunidades para que os professores envolvidos pudessem acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE E DIONNE, 1999).

Nesse momento estabelecemos uma rede de comunicação, onde todos os envolvidos puderam expressar suas ideias e também sentiram-se desafiados a elaborar e reconstruir suas experiências.

Segundo González-Rey,

A expressão do sujeito frente aos instrumentos estará estreitamente ligada ao que ele sente no momento de recebê-lo, o que dependerá muito do valor que outorga à investigação, de suas necessidades e conflitos atuais, de suas relações com o investigador e do clima dialógico da investigação (GONZÁLEZ-REY, 1997, p.85),

Assim, depois de estabelecido esta rede de diálogo, foi entregue os documentos impressos, intitulado “Entrevista: Rede de comunicação: diálogos e expectativas”.

A entrevista foi construída com a finalidade de investigar o percurso de formação escolar dos envolvidos e, se esse caminho percorrido de alguma forma reflete na sua prática pedagógica. Essa reflexão se fez necessária, pois nosso objetivo foi apontar concepções que contribuíram para o desencadeamento de processos de exclusão do aluno. Concepções pautadas para atender a um aluno

idealizado e ensinado a partir de um projeto elitista e homogeneizador produzem a exclusão.

Nesse sentido os instrumentos representaram um processo onde apareceram vários elementos nos quais a investigadora e os demais envolvidos nem sequer haviam pensado, transformando-se em elementos importantes para a construção do nosso conhecimento (MACIEL & RAMOS. 2.010, p. 84).

#### 4.5 Procedimentos de construção de dados

A rede de comunicação se estabeleceu a partir do convite dos sujeitos a participarem da investigação, assim foi apresentado o tema e os instrumentos que seriam utilizados nesse processo. O primeiro diálogo despertou em todos os envolvidos o interesse em participar ativamente.

A Rede de Comunicação foi estabelecida no Horário de Atendimento Coletivo (HATPC), onde como coordenadora pude trazer várias temáticas para a nossa discussão antes de realizarmos a entrevistas.

HTPC	DATA	OBJETIVO	PRODUTO
1º HTPC	25/10/10	Convite para participar da pesquisa de campo	Envolvimento de todos os envolvidos na construção de novos conhecimentos
2º HTPC	08/11/10	Discutir sobre a formação escolar de cada sujeito envolvido na pesquisa	Reflexão sobre concepções de ensino e o que está por trás de nossa prática pedagógica
3º HTPC	22/11/10	Levantar uma reflexão sobre práticas pedagógicas que atendem a diversidade	Reflexão sobre o desafio de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa.
4º HTPC	29/11/11	Apresentar atividades pedagógicas que possibilitaram a aprendizagem de todos os alunos	Trocar atividades que envolveram todos os alunos na construção do conhecimento, respeitando a diversidade de níveis conceituais.

## IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos os resultados construídos nessa pesquisa.

Optamos por apresentar os resultados a partir de textos discursivos apresentando um diálogo entre as falas dos envolvidos e os escritos de alguns teóricos. Organizei estes textos de acordo com os objetivos desta pesquisa.

### 1.1 Como se define um educador?

Pode se dizer que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequetibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo?

Não, não dá tudo no mesmo, porque cada árvore é a revelação de um habitat, cada uma delas tem cidadania num mundo específico. A primeira que no mundo do mistério, a segunda, no mundo da organização, das instituições, das finanças. Há árvores que tem uma personalidade, e os antigos acreditam mesmo que possuíam uma alma. É aquela árvore, diferentes de todas, que sentiu coisas que ninguém sentiu [...]

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma estória a ser contada [...] (ALVES, 1995, p.16)

Um dos objetivos dessa pesquisa era refletir sobre o significado que o educador tem de si mesmo, como ele se define. Segundo Arroyo (2000), o educador é um indivíduo que tem um ofício e domina um saber específico.

Rubem Alves, quando questionado sobre a formação do educador disse:

[...] professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (ALVES, 1995, p.18).

Acredito que pensar sobre como definimos “ser professor” seja fundamental; pensar no nosso dever-ser nos faz refletir sobre quem é responsável pelo fracasso escolar, nos faz repensar “o que ou quem” colocamos como foco de nossa docência.

Com o propósito de levantar essa reflexão, iniciamos a nossa Rede de Comunicação questionando os entrevistados sobre como se definem e o porquê escolheram essa definição.

Todos se definiram como Educadores, por que fazem mais do que ensinar conteúdos, ensinam atitudes, posturas; por que buscam promover o desenvolvimento integral de seus alunos; por que acreditam que estar numa sala de aula é fazer a diferença.

Um dos respondentes colocou também que ser educador é promover o desenvolvimento de si mesmo.

Freire afirma que ensinar exige a consciência do inacabado, portanto não podemos deixar de promover o nosso desenvolvimento nos assumindo como um ser inacabado: *“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou sim um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...]”*(FREIRE, 2007, p. 53).

Quando assumimos esse “inacabamento” nos colocamos como mestre-aprendiz. Segundo Freire *“o adulto-mestre nunca está acabado, e nunca será um mestre pleno de dominar esse percurso”*(FREIRE, 1995, p.18).

Nesse sentido somos obrigados a nos manter em constante formação formadora, somos convidados a refletir sobre o real e o necessário e nos manter em uma escuta sempre atenta e renovada sobre como se ensina para a humanização. Não podemos deixar de enxergar a humanização, não podemos deixar de educar em valores, em atitudes (FREIRE, 1999).

Esse diálogo, sobre o ser educador levou-me também, como coordenadora, repensar minhas ações, sempre discursamos sobre a importância de olhar o aluno respeitando suas histórias, trazendo suas vivências. Questionamos o porquê educadores deixam de colocar o seu olhar no aluno e se preocupam tanto vencer os conteúdos. Esse discurso reflete o que penso sobre o ser educador, me esquecendo de que este sujeito também tem sua história. Esses educadores carregam consigo valores aprendidos no seu meio social, valores aprendidos no seu percurso de escolar. Esses profissionais também estão em processos de aprendizagem.

As respostas trazidas pelas entrevistas revelam que os educadores, mesmo conscientes do seu papel de aprendiz, insistem de certa forma em reproduzir

algumas práticas do passado, pois ao serem convidados para analisar o percurso de sua formação analisaram que pautam suas práticas pedagógicas em alguns aspectos das concepções de ensino aprendizagem do passado, em concepções que aprenderam no curso de habilitação e, também buscando novas teorias.

O que nos parece é esses educadores já perceberam a importância de buscar novas práticas, porém sentem ainda a necessidade de desenvolver seus fazeres pedagógico em concepções do passado, porque se sentem seguros e acreditam que vai dar certo, afinal se certo com ele, porque não dará certo com seus alunos?

A maioria dos educadores considera sua escola do passado de boa qualidade. Consideramos fundamental transcrever na íntegra o que responderam ao serem convidados a analisar a qualidade da escola do passado:

A escola era de extrema qualidade, principalmente pelo meu comprometimento e gosto pelos estudos e por tudo que se relacionava à escola. (Profº J)

A escola do passado era de qualidade porque o sistema era mais rígido e o aluno mais compromissado (Profº M).

Por trás destas afirmativas está uma teoria que responsabiliza o aluno pelo seu fracasso. O **PROFESSOR J** se encaixou no padrão estabelecido, ele acredita que o problema está na aprendizagem.

O **PROFESSOR M** coloca o enfoque no ambiente, o sujeito é visto como totalmente passivo, sendo apenas um receptor das influências externas.

Essa concepção nega as diferenças e não atende à inclusão educacional, pois tenta uniformizar. Somos singulares, aprendemos de formas diferentes e em tempos diferentes.

Precisamos assegurar tempo e condições para que todos possam aprender respeitando seu perfil. Os alunos deficientes têm o direito de ser recebidos em contextos escolares que atendam essas condições, pois como qualquer outro aluno tem o direito de desenvolver sua capacidade humana de forma plena, como quer a Constituição Federal (art.205).

Retomando o olhar sobre o educador aprendiz levantei uma interrogação: Será que esses educadores sabem de fato analisar sua realidade? Atrevo-me dizer

que não, pois quando questionados sobre a importância da prática e da teoria, muitos educadores apontaram que a teoria sem a prática não é nada. O que nos parece é que os professores não conseguem transpor as teorias as suas práticas e que, ainda não compreenderam que por trás de suas práticas pedagógicas há uma Concepção de ensino que tentam uniformizar:

Não há como negar que vivemos o tempo das diferenças e que a globalização, mais do que uniformizar, tem contestado identidades fixas, essencializadas, que dão estabilidade às instituições e ao mundo social. A mistura, a hibridação, a mestiçagem provocam e questionam essas fixações, constituindo uma força transgressora que pode mudar o jogo (SILVA, SERRE; 2000, 1993).

Essa velha concepção de ensino não nos dá condições de ensinar reconhecendo as diferenças.

Acreditamos na competência desses educadores, pois pudemos vivenciar algumas situações didáticas que garantiram a aprendizagem de todos e que os levaram a uma reflexão sobre suas ações, sobre a necessidade de se propiciar atividades mais abertas que envolvem conteúdos atitudinais e procedimentais.

## 1.2 Analisando Práticas de Ensino

Para continuar essa discussão em um dos nossos encontros, abrimos nossa Rede de Comunicação discutindo sobre algumas especificidades de práticas de ensino, o resultado se apresenta nos gráficos abaixo:



Fonte: Entrevista 2 – Diálogos sobre meus fazeres Pedagógicos



Trabalhar com salas heterogêneas não é mesmo uma tarefa fácil, porém o grande desafio é passar de um ensino transmissivo, para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN, 2007, P.55).

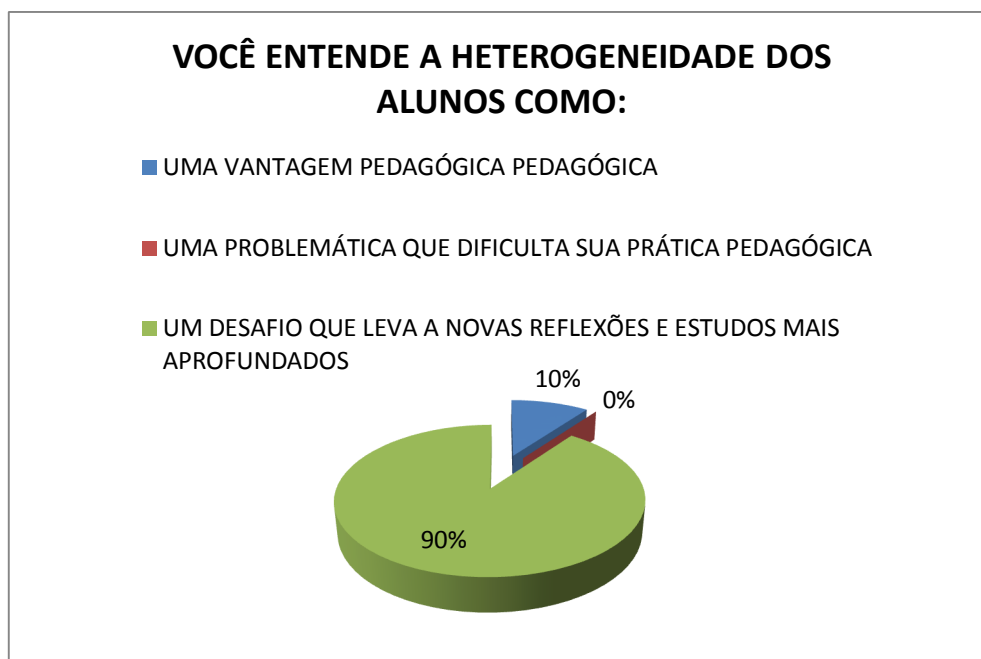
Trabalhar com salas heterogêneas nos obriga a inovar nossa prática, no entanto precisamos tomar cuidado para não adotar um modelo que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, pois corremos o risco de ficar se deslocando do modelo que nos é familiar para outro.

Segundo Lerner & Pimentel:

Trabalhar considerando a heterogeneidade não é realizar um trabalho individualizado que pressupõe planejar para cada aluno uma atividade diferente. Isso, além de não ser possível na situação de aula, "significaria retroceder a um sistema de ensino individualizado, que fecha cada criança numa relação unilateral com o professor e a impede de fazer precisamente aquilo que é fundamental para o progresso da aprendizagem: interagir com seus companheiros, confrontar com eles suas ideias sobre os problemas que tentam resolver, oferecer e receber informações pertinentes". Portanto, considerar que os alunos têm saberes diferentes pressupõe trabalhar em um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas (Lerner & Pimentel, 1995, p. 22).

A maioria dos professores colocara que trabalhar com a heterogeneidade é um desafio que nos leva a novas reflexões e estudos mais aprofundados. Esse desafio se enfrenta formando redes de conhecimentos e de significações em contraposição a currículos apenas conteudistas, a verdades prontas e acabadas (MANTOAN, 2007, p. 52).

Nesse sentido faz-se necessário realmente um estudo aprofundado não só das velhas concepções mas, principalmente para a construção de novas práticas pedagógicas.



Fonte: Entrevista 2 – Diálogos sobre meus fazeres Pedagógicos

Os Educadores, ao serem questionados sobre o Trabalho em grupo, responderam que planeja atividades com agrupamentos algumas vezes. Como vimos é na interação que os alunos aprendem. Portanto, planejar situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, negociar e chegar a um acordo é imprescindível no cotidiano da sala de aula. Nessa proposta professor deixa de ser o único informante e os alunos passam a ter também um status de informantes válidos. Essa condição, além de permitir que todos avancem, possibilita uma mobilidade maior ao professor dentro da sala de aula para atender os que precisam de mais ajuda (BRASIL, 2001, M2U2T6).



Fonte: Entrevista 2 – Diálogos sobre meus fazeres Pedagógicos

Nesse sentido, trabalhar com a heterogeneidade é um aprendizado, e um aprendizado trabalhoso e exige uma mudança de concepção – aquela tão difundida de que classes homogêneas facilitam o aprendizado do aluno e o trabalho do professor (BRASIL, 2001, M2U2T6).

É preciso então, que o professor assuma a condição de autor da própria prática pedagógica: aquele que, diante de cada situação, precisa refletir, buscar suas próprias soluções, construir novas estratégias, tomar decisões, enfim, ter autonomia intelectual. Trilhar esse caminho exige estudo, reflexão sobre sua ação, autoavaliação, trabalho em parceria, intencionalidade e, principalmente, disponibilidade para aprender e experimentar (BRASIL, 2001, M2U2T6).

## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valores como igualdade, solidariedade, respeito ao próximo e as diferenças se fazem presentes no discurso de muitos educadores e educadoras, porém percebemos outros mecanismos mais sutis que revelam o preconceito e estereótipos no cotidiano escolar.

Os veículos de discriminação estão nas concepções que os educadores carregam, e percebemos que já existe uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, porém ainda sentem-se presos porque de certa forma não acreditam na possibilidade de serem autores de suas práticas.

Esta pesquisa buscou contribuir para desvelar práticas discriminatórias que estão por trás de concepções engessadas. Tentamos fazer uma leitura da realidade, mostrando que estas práticas não atendem a diversidade, pelo contrário, discrimina parte de sua clientela.

Acreditamos na mudança das práticas dos educadores, e que podem transformar essa realidade, pois não podemos mais atribuir aos nossos alunos deficientes o fracasso, a incapacidade de se desenvolverem.

Não podemos mais permitir que a escola continue produzindo as diferenças nas salas de aula: agrupando-as por categorias ou considerando o aluno responsável pelo seu fracasso escolar.

É preciso ensinar respeitando a diversidade, vimos através de nossas discussões e ouvindo as vozes de grandes teóricos que todas as crianças se desenvolvem e aprendem, porém de sua forma e em seu tempo.

## REFERÊNCIAS

ANASTASI, A. **Psicologia Diferencial**. São Paulo: Herder, 1965.

ANGELUCCI, C.B. **Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com Necessidades Especiais na rede pública de educação fundamental, do estado de São Paulo/ Carla Bianca Angelucci – São Paulo: s.n, 2002.**

ASPESI, C. de C.; DESSEN, M.; CHAGAS, J. F. **A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva multidisciplinar**. In: M.A.DESSEN; A.L.C. JUNIOR. A Ciência do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARROYO. Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis Editora Vozes. 2000.

AZEVEDO, A.D. et alii. **Aprendendo e ensinando com deficiências na comunidade**. Manual 1º e 2º fascículos. São Paulo: s.l, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano decenal de Educação para todos**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de Textos. Módulo2. Brasília/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de Textos. Módulo3. Brasília/SEF, 2001.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre; Artmed, 2001.

BRUNER, J. **Atos de significado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação; necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre; Artes Médias, 1995. v.3.

COLL, César S. **A Aprendizagem escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL & SOLÉ. **A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem**. In: COLL, C., PALACIOS, J. E MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DECLARAÇÃO de **Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: s.l., 1994.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. SP: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO P. **Educar pela pesquisa**. Campinas; Autores Associados, 1997.

FARH,I.M.; PAGNANELLI, N. **Somos todos iguais**. São Paulo: Menon-Edições Científicas, 1998.

FONSECA, V. **Educação especial: programa de estimulação precoce**. Porto Alegre: Artes Médias, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

KELMAN. Celeste Azulay. **Sociedade, educação e cultura**. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília, 2010, p. 17.

GONZÁLES REY, F. **Epistemologia Cualitativa y Subjetividad**. EDUC: São Paulo, 1997.

HARGREAVES, Andy, (2001). **O ensino como profissão parado-xal**. Pátio. Porto Alegre, ano IV, nº 16, p. 13-18, fev.-abr.

[LIBANEO, José Carlos](#). **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.27, pp. 5-24. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782004000300002

LÚRIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACIEL, D, BRANCO, A.U.; VALSINER, J. Bidirectional processo f Knowledge construction in teacher-student transaction. In: A. U. BRANCO; J. VALSINER, (Ed.). **Communication and metacommunication in human development**. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc, 2004.

MACIEL. Diva Albuquerque Maciel & RAPOSO. Mirian Barbosa Tavares. **Metodologia e construção do Conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão**. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília, 2010,p. 73.

MAZZOTA, M.J. De S. **Inclusão e Integração ou chaves da Vida Humana**. Anais do Congresso ibero-americano de Educação Especial. Brasília: Editora Qualidade, 1998.

MAZZOTA , Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas** . 2.ed . São Paulo: Cortez,1999.

MANTOAN , Maria Tereza Egler. **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. In Gaio, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. Krob (orgs). **Caminhos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEIRIEU, Philippe.. **Aprender... Sim, Mas Como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MRECH, L. M. (2004). **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** (on line). Disponível na Internet via WWW URL: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_ei\\_realidade\\_ou\\_utopia.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo, Editora Scipione , 1993.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro:WVA Editora, 1999.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T.A.Queiroz, 1990 ( 2ª ed: casa do Psicólogo, 2000).

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. RJ: Forense, 1964.

PIMENTEL & LENER. Alicia Palacios de Pizani, Delia. **Compressão da leitura e expressão escrita – A experiência Pedagógica**. Porto Alegre. Artimed. 1995.

RIBEIRO. GABRIELA e TOURAINE, A. **A Igualdade e Diversidade: O sujeito democrático**. São Paulo, 27 jun. 1999.

ROLDÃO, M. C. **Os Professores e a Gestao do Currículo. Perspectivas e Praticas em Analise**. Porto: Porto Editora, 1999.

WEISZ.Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo. Ática 1999, pp.97-105



## APÊNDICES

### ENTREVISTA 1

#### Rede de Comunicação: Diálogos e Expectativas

1. Defina-se: Professor ou Educador. Por quê?

---



---



---

2. Analisando seu **percurso de formação escolar**, você considera a escola do seu passado como:

( ) de qualidade                      ( ) baixa qualidade                      ( ) má qualidade

Por quê?

---



---

3. Analisando seu **percurso** até aqui, você desenvolve sua prática pedagógica se pautando:

(você pode marcar mais de um)

( ) nas concepções de ensino e aprendizagem do passado.

( ) em alguns aspectos das concepções de ensino aprendizagem do passado.

( ) em concepções que aprendeu no curso de habilitação.

( ) buscando novas teorias.

4. Analisando seu percurso de formação profissional, você considera mais importante:

( ) a prática                      ( ) as teorias                      ( ) a prática articulada às teorias

Por quê? \_\_\_\_\_

---

### ENTREVISTA 2 - Rede de Comunicação: Diálogos sobre meus afazeres pedagógicos

1. Você considera trabalhar com salas muito heterogêneas uma tarefa:

impossível                       difícil                       fácil

2. Você entende a heterogeneidade dos alunos como:

uma vantagem pedagógica que pode ser utilizada em favor da aprendizagem.

uma problemática que dificulta sua prática pedagógica

um desafio que leva a novas reflexões e estudos mais aprofundados sobre sua prática pedagógica.

3. Você desenvolve procedimentos necessários para elaborar uma rotina de trabalho que corresponda às necessidades de aprendizagem dos alunos?

Sim, e não encontro dificuldades                       Sim, porém encontro dificuldades

3. Você utiliza seus registro escrito ( plano de aula e/ou diário) para:

apontar os exercícios que serão desenvolvidos.

observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações.

Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico.

4. Você trabalha com agrupamentos?

SIM                                       NÃO                                       AS VEZES

5. Para formar os agrupamentos você:

não usa nenhum critério

considera os conhecimentos que os alunos têm sobre os conteúdos de forma que aconteçam trocas de informações.

considera as características pessoais

**ENTREVISTA 3 – Rede de Comunicação: Diálogos sobre meus afazeres pedagógicos**

**1. Apresente uma situação didática realizada na sua sala de aula que possibilitou a aprendizagem de todos:**

## ANEXOS



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a)

Escola

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano,  
Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (polos UAB-UnB de Santa Maria e Ceilandia), além de alunos inscritos em outros pólos, mas que atuam nesta rede. Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como conseqüência uma educação inclusiva.

Informo que foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do ofício DEM datado de 28/10/2010, a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Informações a respeito dessa autorização podem ser verificadas junto a Secretaria de Educação por meio dos telefones

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista **ZILDA APARECIDA DOS SANTOS** sob orientação, da Tutora Sandra Jaqueline Barbosa, cujo tema é: **APRENDER A ENSINAR RESPEITANDO A DIVERSIDADE**, possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061) ou por meio dos e-mails:

Atenciosamente,

**Diva Albuquerque Maciel**

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano,  
Educação e Inclusão Escolar



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre A Sexualidade do Deficiente Mental . Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa uma ENTREVISTA. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar no endereço eletrônico [ziapasa@ig.com.br](mailto:ziapasa@ig.com.br) Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

**Diva Albuquerque Maciel**

---

Concorda em participar do estudo? ( ) Sim ( ) Não

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_

---

