



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



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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE JOVENS E ADULTOS: SABERES CONSTITUÍDOS NO CHÃO DA ESCOLA

SULAMAR SNAIDER LORETO

ORIENTADORA: PROF^a Ma. ALIA MARIA BARRIOS GONZÁLEZ

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



SULAMAR SNAIDER LORETO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE JOVENS E ADULTOS: SABERES CONSTITUÍDOS NO CHÃO DA ESCOLA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP - UAB/UnB. Orientadora: Prof^a Ma. Alia Maria Barrios González

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

SULAMAR SNAIDER LORETO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE JOVENS E ADULTOS: SABERES CONSTITUÍDOS NO CHÃO DA ESCOLA

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 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Prof^ª. Ma. Alia Maria Barrios González - Orientadora - UnB/IP/PED

Prof^ª. Dra. Mercedes Villa Cupolillo (Examinadora)

Sulamar Snaider Loreto (Cursista)

BRASÍLIA/2011

A Deus Pai
À minha família, em especial
ao meu pai (in memória).
A meus amigos e amigas.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma monografia requer aceitar a “distância” de muitos amigos, mas, também, aproximar-nos de muitos outros e até mesmo recebermos outros/novos amigos. A todos vocês que vieram compor o meu círculo da amizade, meu agradecimento.

À diretora Diva, às pedagogas Débora, Marcelia e Vânia, professoras da EJA do 1º segmento, professora de Educação Especial e demais profissionais da EMEF, que compuseram uma parte desta pesquisa, por terem me permitido adentrar no espaço e pelo respeito que tiveram com a pesquisa e a pesquisadora.

Aos alunos do 1º segmento, pelos elogios, pelos variados convites, pelo carinho. Também à professora dessa turma, que acolheu a proposta e se disponibilizou a participar, confidenciando muitos fatos já vividos. Fizemos mais uma amiga!

A todos os professores da Especialização, que mesmo à distância, muito contribuíram com seus saberes, com os textos disponibilizados para que fosse possível constituir este estudo. Especialmente à professora orientadora Alia Maria Barrios González pelo carinho com que me tratou, pelas valorosas contribuições, tanto durante todas as tarefas do curso, como na elaboração do projeto e do trabalho final.

Às amigas do meu local de trabalho e, por que não dizer, de estudo e de muitas aprendizagens.

E, se foi possível pesquisar tudo o que aqui está, conhecer pessoas, aprender com os demais sujeitos, sujeito-ator nesse trabalho, devo agradecer ao Senhor Deus que permitiu a vida a todas essas pessoas... sem Ele nada teria acontecido. És o Deus do impossível.

Quando a escola é de vidro...

Ruth Rocha

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito. Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muito altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais. A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava... As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito... A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros. As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinha jeito nenhum para Educação Física. Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza! Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida. Uma professora, que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até pra dormir, por isso que ela tinha boa postura. Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior... Tinha menino que tinha até de sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros. Mas uma vez, veio para minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre. Aí não tinha vidro pra botar esse menino. Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo... Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro. O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado... E os professores não gostavam nada disso... Afinal, o Firuli podia ser um mal exemplo pra nós... E nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até mesmo que gozava a cara da gente que vivia preso. Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro. Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um. Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

— Se o Firuli pode, por que é que nós não podemos?

Mas Dona Demência não era sopa. Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro... Já no outro dia a coisa tinha engrossado. Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros. Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola. Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:

— Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli. E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar as meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e pra cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro já tinha dois fora. E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros. E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais. Dona Demência já estava na janela gritando:

— SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (pra ela bárbaro era xingação). Chamem o Bombeiro, o exército da Salvação, a Polícia Feminina... Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo. E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros. Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte. Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria tudo de novo. Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais. E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental. Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

— Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

— Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas... E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais. Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...

RESUMO

Situa-se esta pesquisa no contexto do Município de Vitória, Capital do Espírito Santo, em uma das escolas do sistema municipal situada em um bairro considerado de periferia. Traçamos como objetivo principal analisar a prática pedagógica do professor regente que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do professor especialista na área de deficiência mental nessa modalidade de ensino. Para melhor estruturamos nosso estudo, elaboramos objetivos outros aos quais chamamos de específicos que são norteadores das questões que serão vislumbradas ao longo de nossa permanência no lócus da pesquisa: quais são as concepções que esses profissionais têm sobre a inclusão escolar de alunos com NEE? Quais as principais dificuldades/desafios desses profissionais no cotidiano escolar? Quais as possibilidades de parceria entre esses dois profissionais?

A metodologia de pesquisa apóia na análise de conteúdo/documental como primeiro passo a ser realizado neste estudo. Logo após, procede à organização dos dados documentais, tece a observação no contexto pela ação colaborativa, pressupondo a ação conjunta entre o pesquisador e a escola pesquisada. Para tanto, urdiu fios com os professores do 1º Segmento, trançou outros fios na roda de conversas, abordou a formação de professores pelo viés da política instituída, acreditando ser no lócus da instituição escolar, por meio do outro e com o outro que o sujeito se forma e é formador. Foi, nos processos de formação continuada, que o movimento desta pesquisa procurou fomentar espaços/tempos para reflexão crítica sobre a Educação Especial praticada nesta unidade de ensino. Reflexão esta que se estendeu também sobre as ações realizadas no dia a dia da escola, tecendo a reflexão da própria ação, de forma a contribuir com outras possíveis práticas para a inclusão. Como resultados, interpretamos que a formação continuada em contexto escolar se configura como um fio necessário/possível para o educador potencializar suas práticas, amarrar seus conhecimentos teórico-práticos, constituir contextos de aprendizagem para todos os alunos. Foi constatado que é preciso uma política inclusiva por meio da parceria docente – professor regente e professor especialista-, inserindo a multissetorialidade (educação, saúde, transporte, geração de renda, lazer e moradia), efetivando a inclusão do jovem adolescente, do jovem adulto e das pessoas que são consideradas, somente, adultos com necessidade educacionais especiais.

Palavras – chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Inclusiva. Emancipação Social. Formação Continuada.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
1. A formação do professor atravessada pelo modo de produção capitalista – possibilidades de instituir rupturas?	7
2. O fazer pedagógico voltado para o aluno em questão?	12
3. A escola comum, dentro dos princípios da inclusão	15
II. OBJETIVOS	17
III. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	18
3.1 Contexto da pesquisa	18
3.2 Participantes.....	19
3.3 Procedimentos de construção dos dados	19
3.4 Equipamentos e materiais	21
3.5 Fases da pesquisa.....	21
3.6 Procedimentos de análise dos dados	30
3.6.1 Análise das observações diretas	30
3.6.2 Análise das relações sociais na turma-foco: um caminho possível	31
3.6.3 Análise interpretativa das entrevistas	32
IV. MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PLANEJAMENTO EM CONTEXTO: FAZENDO A DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS	34
V. É POSSÍVEL FECHAR ESTA CONVERSA?	43
VI. BIBLIOGRAFIA	46
APÊNDICES	
APÊNDICE A: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS PROFESSORES DO ENSINO NOTURNO QUE ATUAM NA ESCOLA DE VIDRO	48
APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA FOCO DE NOSSO ESTUDO	49
APÊNDICE C: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
APÊNDICE D: MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO.....	51
ANEXOS	
ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO	52
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR	53

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	20
QUADRO 02: FORMAÇÃO E CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOS PROFESSORES	20
QUADRO 03: SEÇÃO DE OBSERVAÇÃO DIRETA	23
QUADRO 04: ENTREVISTA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	25
QUADRO 05: TEMPO DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM EJA	27
QUADRO 06 : ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DA EJA	28
QUADRO 07: ATIVIDADES E EPISÓDIOS	31
QUADRO 08: CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A INTERPRETAÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA-FOCO.	33
QUADRO 09: PLANEJAMENTO REALIZADO COM A PROFESSORA JOANA PARA O PROJETO MUSICULTURARTE	37
QUADRO 10: SÍNTESE DAS REFLEXÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA EM PEDAGÓGICA	41

APRESENTAÇÃO

Para pensar nos meandros em que caminha a Educação Especial/ Inclusiva, desejamos conhecer o trabalho que vem sendo elaborado no ensino da EJA pelo professor regente que atua nesta modalidade de ensino juntamente com o professor especialista na área de deficiência mental para favorecer a inclusão desses alunos.

Temos como local de pesquisa, uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória, na qual desenvolvo atividade profissional como professora de Educação Especial no turno matutino. Denominaremos essa unidade de ensino de “Escola de vidro”, pelo movimento flutuante que possui e pelo percurso de turnos de trabalho, que do nosso ponto de vista, mais parece o “caminhar” de um balão, ainda na busca de um rumo efetivo.

Observar o trabalho conjunto do professor regente e do professor especialista se fez necessário para descortinar a prática isolada utilizada, uma vez que os alunos que até pouco tempo frequentavam regularmente o Ensino Fundamental diurno, agora, chegam ao ensino noturno, com dificuldades e/ou limitações. Dificuldades para se fazerem compreender, tanto pela linguagem oral e escrita, como nas questões da aprendizagem formal/cognitiva, esta muitas vezes comprometida pela história de vida estudantil e, pelo uso de diferentes medicamentos.

Seguindo tal análise, é importante afirmar que pesquisas no âmbito educacional que analisam o processo de formação continuada de professores — como práticas consideradas favorecedoras da inclusão escolar — podem instigar discussões sobre como produzir situações em que os professores possam garantir os direitos de acessibilidade, permanência, espaço de convivência e aprendizagem com o outro, para o outro e para si próprio dentro da escola pública.

Repensar o significado dos processos formativos pode causar reflexos significativos na prática pedagógica e na organização curricular, além de possíveis alterações nas concepções acerca da aprendizagem. Na perspectiva de uma educação que favoreça o acesso e a permanência de todos na escola, repensar os conceitos que sustentam as concepções atinentes às práticas de formação continuada de professores pode ser uma alternativa para afrouxar os nós que prendem a escola em uma prática cotidiana mais preocupada com o fazer do professor e com o controle da aprendizagem dos alunos, do que com o diálogo e a interação entre os sujeitos que se formam.

Indubitavelmente, a proposta de educação para todos não vem ocorrendo de forma linear, pois é o processo de constituição de uma escola (podemos dizer de uma sociedade) que permite que haja a possibilidade de encontros, desencontros, diálogos, resistências, avanços, retrocessos, na tentativa de considerar a diversidade humana, tornando-a elemento enriquecedor na constituição de cada sujeito. É pertinente, portanto, indagar sobre como propor uma política de formação continuada de professores que valorize e potencialize as aprendizagens dos alunos no ângulo da inclusão.

A perspectiva da inclusão que vem sendo trilhada na proposta de trabalho enfatizada no Sistema Municipal de Ensino da Vitória, desde a gestão política anterior, valoriza a concepção de que a aprendizagem acontece em diferentes ritmos e condições, e que cada um está num momento específico de socialização e aprendizado.

Para Freire (1996), é na perspectiva de uma pedagogia e da formação dialógica que se sinaliza a importância das trocas interpessoais no ambiente de sala de aula, da escuta do professor às manifestações dos alunos, do olhar direcionado à compreensão do contexto em que os alunos e a escola estão inseridos. Consideramos o mesmo para a formação de professores.

Ainda de acordo com Freire (1996, p. 25), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O autor dá pistas de como se deve efetivar um processo de ensino-aprendizagem em que a prática pedagógica se direcione a uma educação que permita ao sujeito se tornar autônomo e, ao mesmo tempo, possibilite, por meio da educação, sua participação ativa e crítica na sociedade. Por isso, ressalta o quanto o aprender está ligado à vida e à cultura. Esse deve ser o objetivo principal de uma política pública de formação de professores.

O pensamento do autor se aproxima da perspectiva dialética, pois o desenvolvimento humano é compreendido como um *devenir* constante que está em um movimento de vir a ser, sempre inacabado, em que sujeito e contexto se modificam e se constituem mutuamente. Portanto, pensamentos como os de Freire nos auxiliam a compreender que o aprendizado dos professores começa muito antes de eles chegarem à escola, e que suas vivências influenciam suas ações e respostas no interior desse ambiente. A apropriação dos conhecimentos e as relações interpessoais são constituições diárias em que ação e reflexão estão, inevitavelmente, interligadas.

Esse movimento de mudança na concepção tende a transformar os alunos em agentes participativos da própria construção e reconstrução de seus conhecimentos, de modo que professores e alunos sejam igualmente constituidores desse processo. Pensando a formação inicial nesse sentido, é possível dizer que essa prática deveria considerar os conhecimentos dos professores, acreditar na mutabilidade e na educabilidade de todos os sujeitos e, sobretudo, considerar que o ambiente externo à escola, a família, as relações estabelecidas na escola e a prática pedagógica dos professores são alguns fatores que influenciam na constituição dos conhecimentos de cada um, sendo essa constituição coletiva e individual.

Vale ressaltar que, desenvolver a Educação de Jovens e Adultos com NEE requer tecer fios com os demais setores públicos municipais. Afinal, essa é uma modalidade de ensino que traz arraigado uma história de exclusão, de não aprendizagem formal/escolar, mas, também de outras possibilidades de saberes fazeres na/da vida na sua prática diária. Então, ensinar/aprender com esta modalidade possui um percurso de formação que se apresenta fértil e, por entre fios, podemos dizer multicoloridos, o que nos permite inúmeras reflexões no sentido de propiciar questionamentos sobre o aprimoramento da prática pedagógica e os papéis da escola pública na atualidade. Mas, também é frágil por ser uma discussão que trata de questões importantes que estruturam a educação escolar, por exemplo: a constituição curricular; os serviços pedagógicos destinados aos jovens e adultos com dificuldades na aprendizagem, e os destinados àqueles com deficiência; a atuação pedagógica, entre outras.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De maneira “encarnada”, posso afirmar que os educadores(as) de EJA se constroem “vivendo” a experiência do cotidiano da escola e nas relações com sujeitos tão diversos como os apontados na epígrafe, já que não há processo de formação específico para essa modalidade.

A docência “acontece” e nos formamos na prática e na sensibilidade que vai apontando leituras, encontros e escolhas. Esta dinâmica aponta que a formação do(a) educador(a) de EJA é uma questão problemática, que vem se arrastando, e um desafio que as universidades precisam assumir. A participação das universidades será determinante na reconstrução de perspectivas e, conseqüentemente, na reinvenção política do ser educador e educadora da modalidade EJA.

No sentido deleuziano (DELEUZE; GUATTARI, 1992) esse nosso “encontro” com a EJA foi um *bom encontro*. Exigiu negociações quanto à forma de ser e estar no mundo e na escola. O pensamento, desafiado pela configuração singular das salas de aula, necessitou fazer-se presente como potência e atividade criadora, desterritorializando e forjando práticas coerentes com as trajetórias de vida dos sujeitos. Perguntava, então, como considerar tantas realidades históricas, políticas e culturais?

Na EJA encontramos adolescentes, jovens, adultos e idosos com variados graus de autonomia social e possuidores de diferentes modos de conceber e viver a vida. Dentre esses, estão, agora os deficientes mentais e até mesmo aquele com doença mental, que seguem “assustando” os professores que se constituíram neste contexto e, sem a formação para tal, também não a tem para saber ensinar uma pessoa com deficiência.

Desta forma, é preciso exercitar o chamado “pensamento da multiplicidade” e tentar compreender este território privilegiado para onde se confluem o múltiplo, o diverso e todas as possibilidades da diferença: etárias, de gênero, culturais, de deficiências, étnicos-raciais, regionais, de classe, religiosas, de opção ideológica, políticas, de orientação sexual, de profissionalização, de aprendizagem etc.

Assim, esse encontro com o múltiplo e o plural incomodou e deslocou, tornando definitivamente nômades, pensamentos, conceitos, fundamentos, crenças e valores que moviam e movem o “ser e estar sendo” professora e “gente” neste mundo.

Nesse sentido, chega a essa modalidade, o professor de Educação Especial. Podendo ser aquele que vem concretizar uma parceria com o docente, para que seja viabilizado o processo de aprendizagem do aluno considerado com necessidades especiais.

Estas são premissas centrais no pensamento freireano, cujo substrato atravessa todo este texto. Em sua obra, Freire intitulava-se como um autor cujo pensamento não se deixou cristalizar ao longo do tempo. Assim, constatamos que ele permaneceu, durante toda sua vida, produzindo constantes deslocamentos, necessários à compreensão de realidades e subjetividades cada vez mais complexas, como a dos jovens e adultos apresentados.

Para Freire (1996), educação é sinônimo de humanização, materializada nas relações humanas de profundo respeito às diferenças e reconhecimento dos saberes do outro, que se realiza sempre a partir do “outro” e da “outra” concretos, cujo sentido é histórico, coletivo, social e

político. Essa postura, que é essencialmente política, na EJA torna-se absolutamente necessária à compreensão da dinâmica na qual nos movemos. Necessária também nos enfrentamentos com a realidade social complexa, na qual o pensamento deve se deslocar, constituindo-se ferramenta essencial a toda e qualquer pessoa nesse mundo, para que possa se situar e enfrentar seus desafios conceituais e políticos.

Trazemos uma perspectiva de pesquisa que foi se constituindo em processo, a partir das demandas surgidas, do confronto de idéias, de projetos implementados pelo grupo ou já existentes no planejamento anual da escola. Nasceu também das necessidades apresentadas pelos educandos e, principalmente, pela via do esforço coletivo de profissionais dispostos a participar de uma experiência de pesquisa. Profissionais com disponibilidade para se tornarem pesquisadores de novos/outros saberes-fazer e ainda se assumirem como sujeitos produtores de conhecimento. Nossa preocupação, como pesquisador, foi registrar as inúmeras tentativas desse coletivo, suas inquietações e reflexões que, a nosso ver, eram indicativas de mudanças. Procuramos também acompanhar a produção de conhecimento humano, refletindo sobre as contribuições e impactos de estudos e pesquisas no fazer diário desses educadores, principalmente os relacionados com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Buscamos ainda trazer uma configuração de educador que, mesmo se deparando com contextos heterogêneos, trazia, para o cotidiano escolar, falas prospectivas em relação ao processo educacional de educandos com necessidades educacionais especiais.

[...] Eu não os vejo mais como alunos especiais. Tá entendendo? Especiais que não fazem nada. Não quero vê-los sentados, ignorantes, paralisados. Quero vê-los produzindo (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

A gente só vai trabalhar [...] só coisinhas de colorir? [...]. Não vai trabalhar nada para que essa pessoa [...] se torne mais forte, emocionalmente mais preparada, politicamente mais consciente, crítico, um cidadão de verdade? (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Com o aluno especial [...] a turma fica mais humana. Têm alunos que se aproximam mais [...], que têm um carinho especial, [...] que cuida. Isso é legal! [...] Eu ficava encantada com isso [...]. Isso vale a pena ver! (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, DIÁRIO DE CAMPO, 2011)

Trazemos um grupo de professores da EJA, inquietos, angustiados e incomodados com o fato de não conseguir responder às necessidades de seus educandos. Vieram também educadores repletos de dúvidas e questionamentos, mas que fizeram tentativas, encontrando, no trabalho colaborativo, possibilidades para minimizar essas angústias, pois “[...] trabalhar em grupo numa perspectiva de construção coletiva significa compreender a capacidade de produzir sentidos a partir das diferenças, das vivências, da forma de pensar e agir muitas vezes cristalizadas” (JESUS, 2007, p. 172).

Tem horas que dá certa angústia na gente. Temos que saber para que eles estão aqui e saber o que a gente está precisando aprender para trabalhar com eles (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Vou chutar o pau da barraca. Preciso aprender a trabalhar com eles. Não consigo vê-la olhando para mim, pedindo ajuda e não saber o que fazer. Isso me incomoda, me angustia, me corrói. Meu compromisso com ela é igual ao que tenho com os outros alunos (PROFESSORA DE CIÊNCIAS, DIÁRIO DE CAMPO, 2011)

Essas ações coletivas nos colocaram diante de processos de formação continuada baseados na investigação-ação das ações desenvolvidas na/pela escola. Focalizamos a instituição como

espaço-tempo para a continuidade do aperfeiçoamento docente pela via da reflexão partilhada entre educadores, visando a anular o sentimento de solidão que enfraquece o trabalho educativo levado para o contexto da sala de aula.

Pensando no que nos diz Meirieu, sobre a educabilidade é a palavra lançada

[...]. A aposta fundamental: ‘Toda criança, todo homem é educável’ [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...]. [...] Nada jamais está perdido, [...] ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano [...] (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Assumindo essa premissa, ainda encontramos professores, nesta mesma escola que ora se mostram preocupados, que lançam questionamentos sobre a educabilidade, como: por que eles estão aqui? Por que a escola regular e não a especial? Eles aprendem alguma coisa? Socializar ou aprender? Por acaso, formei-me para trabalhar com alunos deficientes? Temos que trabalhar com eles, mas o laudo vai chegar? Discursos como esses já se tornaram habituais no dia-a-dia de muitas escolas de educação básica, toda vez que é mencionado o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

Certamente, não há como negar que precisamos de formação para lidar com as questões da educação e da diversidade. É preciso promover diálogos entre os professores regentes e os profissionais da educação especial, bem como os das outras ciências para compreendermos melhor o ser humano e problematizar o papel social da escola no trabalho educacional com nossas crianças, jovens ou adultos.

Justamente apostando na educabilidade humana e nas contribuições da instituição escolar na construção de uma sociedade aberta às diferenças humanas, é que movimentos sociais de âmbito nacional e internacional, nas últimas décadas, vêm empreendendo esforços para assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de suas características culturais, sociais, físicas e estruturais.

Dentre esses movimentos, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) sinaliza que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

A Declaração de Salamanca (1994) também argumenta em favor da constituição de escolas inclusivas, trazendo como princípio pedagógico dessa proposta a perspectiva de que todas as pessoas possam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, apostando em arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades para o enfrentamento desse desafio.

Inspirada ainda na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição Brasileira (1988), que imprime que toda pessoa tem direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96, em seus arts. 58, 59, 60), ao traçar as diretrizes para o trabalho educativo com educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, endossa esses princípios. A LDB define a Educação Especial como

modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais. Assegura currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizacionais específicos para atender às suas necessidades, bem como professores do ensino regular capacitados e apoiados por especialistas, visando a desenvolver ações colaborativas que incluam todos os alunos nas propostas educativas levadas para o contexto da sala de aula.

Esses movimentos imprimem à prática docente a necessidade de inclusão de grupos minoritários nas ações desenvolvidas na escola a partir da aceitação das diferenças individuais, da valorização do humano e do convívio com a diversidade. Buscam situações de reflexão crítica dos *saberes-fazer*s docentes e do desenvolvimento de ações colaborativas na escola.

Abrir as portas das escolas para educandos que trazem trajetórias históricas e sociais marcadas pela diferença significativa, e garantir a permanência desses sujeitos nesses contextos educacionais, têm se configurado um grande desafio para instituições de educação básica. Pautadas em uma perspectiva de aluno-padrão, as escolas encontram dificuldade em atuar em contextos heterogêneos, principalmente, quando constituídos por sujeitos que aprendem em ritmo diferenciado ou que não falam, não enxergam ou não ouvem. Sujeitos que percorrem caminhos diferenciados nos processos de aquisição de seus conhecimentos, prevalecendo neles uma identidade marcada pela diferença negativamente representada (FERREIRA, 2006).

Para Amaral (1998, p. 17), nesse contexto, o indivíduo “[...] não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela: é a encarnação da ineficiência total”.

Mais adiante, o autor nos diz que a sociedade, ao subjetivar esses sujeitos a partir de uma perspectiva de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, acaba por gerar uma estratificação social com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros.

Enfim, a sintetização desses sujeitos nas deficiências que carregam dificulta à instituição escolar subjetivá-los como produto de uma história particular entrelaçada com uma história social. Ou seja, enxergá-los como indivíduos que carregam desejos, anseios, aspirações, pessoas capazes de aprender e contribuir com a produção de conhecimento a ser deixado como herança para as futuras gerações.

A organização pedagógica das instituições escolares, fundamentada nessa perspectiva de aluno-padrão, favorece a constituição de propostas pedagógicas a partir de um sistema de ensino organizado por currículos inflexíveis e engessados, pela via de conteúdos que obedecem a uma sequência rígida, com complexidade crescente a partir de critérios padronizados do desenvolvimento psicológico baseado em etapas.

Essa escola é significada como lugar de aprender, que se expressa pelo desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimento, onde a socialização, reduzida a atitudes de civilidade, apresenta-se como objetivo distinto de segunda ordem (FERREIRA, 2006).

Nesse contexto, Padilha (2005, p. 129) conclama a necessidade de organização das escolas, visando a “[...] oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo com a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos”.

1. A formação do professor atravessada pelo modo de produção capitalista – possibilidades de instituir rupturas?

A formação de professores, assim como a escola, não pode ser pensada de forma desvinculada da realidade histórica, social e econômica do País. Entendemos que a realidade social e econômica tem definido os programas de formação de professores.

Partimos do pressuposto de que a formação de professores é moldada pelas políticas públicas para o setor da educação. Estas, por sua vez, são marcadas pela produção do sistema capitalista que vigora em nosso país e no mundo.

Sabemos que o homem, na sua produção de existência, age sobre a natureza e também sobre os outros homens, estabelecendo um intercâmbio nessa produção. Dependendo do caráter dos meios de produção é que o intercâmbio, ou a relação social, pode diferenciar-se.

A esse respeito, dialogando com Marx (1980, p. 28) é que se pode afirmar que é as relações sociais em que os indivíduos produzem as relações sociais de produção mudam, transformam-se, quando se modificam e se desenvolvem os meios materiais de produção, as forças produtivas. No seu conjunto, as relações de produção formam aquilo a que se chama as relações sociais, a sociedade. O capital é também uma relação social de produção. É uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa.

Scaff (2006) mostra-nos que a produção de vida humana explicitada na teoria marxista diz respeito à mediação entre homem e natureza como satisfação de suas necessidades de sobrevivência. Essa mediação, essa atividade, é denominada de trabalho concreto.

Nesses termos, o trabalho é entendido como um meio de produção de vida, de produção do homem em busca de sua própria existência, com um objetivo. Na produção capitalista, não existe uma mediação. Existe, sim, uma desenfreada busca por mercadoria, por valores de troca, passando o trabalho a ter uma concepção e ação abstrata.

Scaff (2006, p. 38) aponta-nos o conceito de trabalho abstrato, como sendo aquele que produz mercadorias, as quais representam valor para outros e não para o trabalhador que as produz.

É nesse sentido da concepção de trabalho abstrato que o professor, cada vez mais, tem perdido o sentido de seu trabalho. Os baixos salários, a inexistência de recursos e os descaminhos das políticas públicas com interesses e financiamentos dos organismos internacionais neoliberais têm moldado o trabalho do professor como abstrato, anulando seu objetivo.

Podemos tomar como exemplo algumas formações em serviço promovidas por secretarias municipais e estaduais de educação, com orientação política do Banco Mundial, organizadas em três a quatro encontros por ano, aligeiradas e descontextualizadas do cotidiano da escola.

Dizemos que é aligeirada e descontextualizada porque não podemos, em três a quatro encontros por ano, trocar experiências, estudar casos, aprofundar-nos em teorias, e ouvir e contemplar as especificidades de cada escola. O que se soma de mais grave à formação em serviço é a orientação pautada na mentalidade empresarial.

Discutindo acerca do mesmo tema, Dourado (2001) corrobora afirmando que as políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos 1990 articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente, no caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico.

Na discussão de Gobete (2005) em referência ao poder da ação do Banco Mundial como uma intervenção consentida nas políticas públicas educacionais, é evidenciado a influência de organismos de financiamentos nas políticas, tanto em relação à economia quanto em relação às ações para a área social, sob o discurso da equidade, qualidade e promoção do crescimento social, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Nesse sentido, a formação do professor no conjunto da América Latina, está ligada a mentalidade empresarial que desqualifica o professor como sujeito capaz de pensar a educação. Ou seja, essa política, torna o trabalho pedagógico abstrato, sem objetivo, distante de sua prática e de seus questionamentos. Mas, em muitos casos, a participação dos professores nas formações efetiva-se por uma pressão em busca de competência para o mercado. Em consequência, a prática reflexiva do professor é interdita, não permitindo transcender a realidade capitalista.

Assim, a formação do professor surge como se estivesse configurada como um pacote pronto e fechado com um foco de preparação para o mercado, embutindo princípios da empresa na escola, sem considerar os saberes dos professores.

Giroux (1997) mostra-nos que as reformas educacionais e, conseqüentemente, a formação de professores, têm-se prestado ao papel de desvalorização do trabalho do professor, ignorando os saberes dos professores para o debate da reforma na educação.

Segundo o autor, a formação de professores não parte do pressuposto do professor como um intelectual, mas se distancia dessa premissa. Argumenta, ainda, que a divisão do trabalho, o modo de produção capitalista, não tem permitido ao professor mudar as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. O autor, então, apresenta a idéia do professor intelectual como fomento à mudança do que lhe está posto.

Dentro dessa perspectiva, encontramos em Gramsci (1989, p. 7) a assertiva: Todos os homens são intelectuais e o autor complementa: Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens.

Jesus (1989), discorrendo acerca da caracterização de que Gramsci reveste o intelectual, indica-nos:

[...] por um lado, nega-se o “velho” intelectual vestido de literato, de filósofo e de artista, cioso de uma erudição estéril, possuidor de uma terminologia complicada, especialista em obscurecer os problemas e sem a menor utilidade para o cotidiano; por outro lado, afirma-se o “novo” intelectual, que é o pesquisador, o técnico, o organizador e administrador da sociedade civil e política, enfim, o educador e

dirigente (especialista + político). É este o intelectual que, participando ativamente da vida prática, tem condições para elevar a técnica-trabalho à técnica-ciência [...] (JESUS, 1989, p. 72).

É necessário, então, pensar no professor como intelectual, como promotor de política, e romper com o padrão estabelecido pelo mercado, pois é do cotidiano da escola, no qual ele está inserido, que devem nascer as discussões e reflexões, possibilitando uma compreensão maior das dificuldades enfrentadas no espaço escolar.

Entendemos que a política de formação do professor está sendo estabelecida dentro dos moldes do sistema empresarial e devemos pensar em outra lógica de formação mais humana, que venha a produzir vida na escola.

A “livre iniciativa” é outro fator que interfere na formação do professor, pois estamos vivenciando um deslocamento de responsabilidade acerca da organização desse tipo de formação. O próprio professor, com seu parco salário, deve ter a “livre iniciativa” na participação em cursos ministrados em finais de semanas ou à distância em instituições privadas ou públicas que não contemplam o cotidiano da escola de cada professor.

Nesse campo de batalha que se tem tornado a formação do professor com consequente reflexo na escola, vemos muitos alunos com potencial interditado e professores em desencanto. As péssimas condições de trabalho têm levado os docentes a perderem o sentido do trabalho pedagógico.

A esse respeito, Simões (2006), refletindo acerca da formação dos professores de História presente nas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), pautada nos escritos de Esteves e Silva, a autora instiga-nos a refletir:

Penso que seja necessário problematizar as condições do exercício da profissão docente no ensino público [...] mesmo com toda a precariedade das condições para o exercício da docência, professores e professoras encontram-se submetidos à “[...] crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (ESTEVES, 1995, p. 97).

Acreditamos que é preciso não deixar o sentido do trabalho docente se perder e resistir ao que está posto. Assim, consideramos que é urgente investir na formação continuada do professor. Uma formação em contexto, no cotidiano da escola, para maior apreensão das possibilidades de mudança e transformação da realidade, como ruptura ao que está estabelecido e internalizado pelo modo de produção capitalista.

Assim, pensamos na formação em contexto, na atual realidade da escola brasileira, justamente porque, nesse tipo de formação, as discussões se pautam nas questões vivenciadas no cotidiano do grupo, discutindo as dimensões locais que são influenciadas pelas questões do sistema como um todo, numa interação dialética, instigando soluções coletivas.

Nessa mesma direção, Nóvoa (1992) discorre:

Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata tanto de inovar, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais

do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmica de mudança (NÓVOA, 1992, p. 0-41).

Por este caminho, consideramos necessário estabelecer um vínculo coerente entre os contextos de trabalho e de formação docente, articulando os vários saberes veiculados e formulados pelo professor em suas experiências profissionais e formativas, com o objetivo de promover continuamente, através do exercício da práxis (ação-reflexão-ação), um diálogo reconstrutivo e construtivo de novas propostas

Carvalho e Simões (2002), analisando o discurso e o imaginário dos professores acerca da concepção de educação e ciência, formação inicial, formação continuada, prática pedagógica e identidade profissional do professor, dizem:

Hoje importantes reflexões mostram o quanto os próprios professores estão distantes de um projeto de autonomia e, portanto, de uma Pedagogia transformadora, emancipatória. Estão, na verdade, compactuando com uma lógica que fere os princípios da democracia, da criação e da autonomia, demonstrando que a classe docente ainda não se apropriou do poder que tem e do que deve fazer [...] (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 16).

Entendemos, então, que as políticas públicas têm tirado o professor de seu lugar de profissional reflexivo, de intelectual, como aponta Giroux (1997). Concordamos, ainda, com as reflexões de Frizzo (2003, p. 83), ao esclarecer que é urgente que se tenha uma educação mais identificada com um projeto de sociedade, de forma a melhor compreender os novos desafios postos ao processo educacional, principalmente porque os problemas da sociedade brasileira estão marcados por uma política neoliberal desigual e subordinada ao mercado exterior, que é excludente e desumanizante.

Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), analisando a proposta de formação continuada partindo da reflexão crítica junto com professores em contexto de sala de aula, apontam que é necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, possam compreender e refletir sobre as suas práticas.

É essa concepção de formação continuada, constituidora e instituinte de uma atitude por parte do professor de investigação e de rupturas ao que está estabelecido que intentamos alcançar nesta pesquisa, que se configura como uma intenção investigativa na análise e intervenção da implementação da inclusão escolar na Escola de Vidro, situada em Vitória ES.

Assim, a formação continuada em contexto ganha para nós, como pesquisadores, fundamental importância para pensar e instituir novas práticas educativas coletivas e reflexivas em prol do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Corroboram esse pensamento as afirmações de Jesus (2006a) acerca dos resultados das pesquisas colaborativas com o procedimento da formação em contexto.

Tais procedimentos significaram a implementação de práticas apoiadas, de colaboração entre colegas e de condições que possibilitaram a experimentação bem como a teorização da prática onde a voz de seus autores serviu para a reflexão deles próprios e de outros colegas. Tecendo possíveis... formação continuada e docentes

sujeitos do conhecimento, numa perspectiva da inclusão escolar (JESUS, 2006a, p. 97).

Ao pensarmos na possibilidade de instituir novas práticas educativas por meio da formação em contexto, pensamos também em questões teóricas que permitam dar outro sentido às práticas educativas, auxiliando na transformação de uma ação sem significado à atividade educativa objetivada e com significado.

Assim, instituir novas práticas como ruptura ao estabelecido, por meio de uma formação continuada em contexto, em uma ação conjunta, coletiva, é o que constitui e impulsiona a intenção investigativa deste estudo. Pois, somos estimulados quando estamos diante dos desafios.

A escola comum, dentro dos princípios da inclusão, passa a ser um espaço plural, recebendo alunos com variados tipos de deficiência. Algumas dessas deficiências — distrofia muscular progressiva, deficiência múltipla, surdocegueira, entre outras — até então, pouco conhecidas e não trabalhadas, passam a se presentificar no cotidiano do espaço escolar.

Se antes a prática educativa com esses alunos era exclusividade das instituições especializadas, hoje não é mais. Essa prática tem-se configurado como responsabilidade da escola comum. Uma responsabilidade que, para nós, pressupõe não só a garantia da matrícula, mas também o avanço em busca da garantia de políticas que fomentem a permanência, com qualidade, de todos os alunos. Políticas públicas destinadas a desenvolver a escola como uma organização autônoma, ligada à realidade local, influenciando o macro e sendo influenciada por ele, garantindo, assim, recursos, espaço e tempo na escola, para a vivência do conhecimento docente por meio de formação continuada e de troca de experiências. Conhecimento docente capaz de rever sua própria prática, superando a padronização do ensino, o medo e o preconceito acerca das deficiências mais severas (como a paralisia cerebral, distrofia, deficiência múltipla e outras), ainda desconhecidas por nós, educadores.

Para superação do medo e da padronização do ensino, é fundamental a implementação de políticas que respaldem atividades educativas que postulem a aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. Entendemos que o desenvolvimento humano é impulsionado pelas relações sociais, pela mediação do outro, pelos signos da cultura.

Esse entendimento é fruto dos estudos ligados à perspectiva histórico-cultural que vem se expandindo nos últimos anos como contribuição teórica no campo da Educação e que se apresenta como base teórica desta pesquisa.

Assim, iniciamos nossas reflexões acerca da expansão que a teoria histórico-cultural vem ganhando nos últimos anos com a citação de Davydov e Zinchenko (2003), que nos mostra um panorama da influência de Vigotsky e de como seus colaboradores e estudantes prosseguiram aprofundando as questões que ficaram em aberto nos seus estudos.

Seu contato com a ciência foi muito breve, cerca de dez anos. Foram anos de criatividade intensa, brilhante e frutífera. [...] Durante seus anos de atividade científica, reuniu em torno de si um grupo de jovens intelectuais, que, posteriormente, formariam a maior escola científica da psicologia soviética, aquela que inclui Lúria, Leontiev, Bozhovich, Gal'perin, Zaporozhets, Zinchenko, El'konin e outros psicólogos. Esses intelectuais desenvolveram suas próprias teorias de

psicologia, hoje amplamente conhecidas, apoiadas na base geral criada por Vygotsky. (DAVYDOV; ZINCHENKO, 2003, p. 151-152).

O debate em torno das variações e interpretações acerca do pensamento de Vygotsky na atualidade tem sido bastante acirrado. A esse respeito, temos os trabalhos de Daniels (2003), Duarte (2001) e outros, porém não é questão de pauta neste estudo.

Entretanto, não poderíamos deixar de salientar que o nosso entendimento acerca da base que sustenta e instiga a obra de Vygotsky é de fundamentação marxista, o que acaba orientando o aspecto dialético na compreensão da realidade em seus estudos e, consequentemente, em nosso estudo, em nossa intenção investigativa.

Em consonância com essa reflexão, Kassar diz:

Vygotsky, que se preocupou em discutir as diferentes concepções do desenvolvimento humano, em um escrito datado de 1925, diz que a psicologia, até aquele momento, não havia conseguido abordar adequadamente os temas relacionados à especificidade humana e superar a dicotomia “mente/corpo”. Cabe acrescentar que, após a revolução russa, a necessidade da elaboração de uma psicologia baseada em princípios marxistas é reconhecida e, nesse momento, diferentes escolas dedicam-se a esse propósito. [...] Enquanto isso os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, que se propunha à construção de uma psicologia marxista, apresentando uma abordagem diferente para a discussão acerca de conceitos como “personalidade”, são, em 1936, oficialmente considerados “idealistas” e praticamente condenados ao ostracismo durante o período estalinista. [...] A crítica à psicologia e à concepção idealista de desenvolvimento, proposta por Vygotsky e Bakhtin, está presente nos próprios escritos de Marx e Engels. Como, por exemplo, em *A ideologia alemã*, os autores indicam caminhos para a discussão a respeito do desenvolvimento humano ao argumentarem que a consciência é determinada pela própria vida (KASSAR, 1999, p. 12-13).

Assim, estamos assumindo como referencial para nosso estudo o núcleo teórico desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores, principalmente no que diz respeito à concepção de desenvolvimento humano. Estamos assumindo uma postura de visão de homem e de mundo sustentada pela teoria marxista, que se presentifica na obra de Vygotsky.

Assumindo esse referencial teórico, passamos a fazer uso, no decorrer deste trabalho, de alguns conceitos que apontam questões acerca das necessidades educacionais especiais e da formação do professor, fundamentadas na visão de desenvolvimento humano como histórico-cultural.

2. O fazer pedagógico voltado para o aluno em questão

Poderíamos aqui tecer possibilidades outras de trabalho diante dos casos que encontramos na escola e que recebemos todos os dias em nossas salas de aula. Temos como foco, no entanto, a formação, eu diria, inicial e continuada, de/com professores, pois, concordamos com Jesus (2002), quando, apoiada nas ideias de Alarcão (2001), nos diz que, na escola, todos são atores e os professores são atores de “primeiro plano” e, portanto, os esforços devem ser feitos para que lhes sejam garantidas as orientações necessárias ao exercício da profissão docente, no sentido de que eles (os professores) tomem consciência da sua própria profissionalidade.

Tratamos tal assunto de um lugar ao qual pertencemos. Atuar como professora regente e hoje como professora especialista na área da educação especial, nos permite tecer considerações acerca da temática da formação, uma vez que nos posicionamos como formanda e formadora diariamente. Nesse aspecto, é preciso o apoio do pedagogo como aquele que não somente elabora a ação pedagógica em momentos específicos destinados ao planejamento, mas, o parceiro também no ato de desenvolver o que foi elaborado. Almejamos um trabalho colaborativo, onde o objetivo sem distinção entre participantes envolvidos no trabalho, ora a/o pedagoga/o, ora a professora, assumam tanto o planejamento da aula, como a sua execução. Isso só é possível quando os objetivos são compartilhados e o objetivo principal é colaborar, e não somente trocar informações. Segundo Capellini (2004), citando Idol, West e Loyde (1998), a colaboração produz soluções diferentes do que qualquer um produziria sozinho.

Perseguindo esse intento, disponibilizamo-nos a prática e, de acordo com o que diz a autora, fortalecemos o pretendido e passamos momentos em que os objetivos não são somente elaborados, refletidos e dialogados em sua dimensão para o professor e para o aluno, eles são também desenvolvidos no conjunto humano – pedagoga/o, professor/a e os alunos. Capellini (2004) vem nos apontar que esta é a forma promissora de se fazer a inclusão acontecer. Pensando nas possíveis descrições do trabalho colaborativo ou cooperativo ao longo dos anos e, pautada ainda nas definições trazidas por Capellini (2004), afirmando que essa pode ser uma estratégia de trabalho (CAPELLINI, 2004), acatamos as formas citadas: um professor, um suporte. O professor de ensino comum e o professor de educação especial estão presentes, mas o professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o suporte e a assistência aos estudantes. É recomendado o rodízio de papéis entre os professores. Já nas chamadas estações de ensino, a lição é dividida em dois ou mais segmentos e apresentada em diferentes locais na sala de aula. Um professor apresenta uma parte da lição, enquanto o outro faz a exposição da outra parte. Então, os grupos alternam o local e os professores repetem as informações para os novos grupos de alunos.

Afinal, todas as sociedades, das mais primitivas às mais avançadas, separadas por dezenas de milhares de anos, criaram línguas que apresentam grau semelhante de complexidade, a ponto de até hoje não ter sido possível construir uma teoria evolutiva da linguagem, esse grande enigma humano. Por meio desse enigma, nos formamos e formamos outros, nesse caso, o professor tem muito a nos dizer, precisa ser ouvido e, aos nossos governantes cabe essa tarefa, mas, as leis são impostas de cima para baixo. É preciso receber o aluno com NEE na perspectiva de Salamanca (1994) e estamos recebendo, mas como fica a qualidade da aprendizagem? No chão da escola somos convocados a realizar formação com os professores, a planejar a forma como ela acontecerá, selecionar os temas e mostrar resultados. O tempo destinado a tal formação, porém, se resume a 30 minutos diários – no início ou no final do turno – quando o professor ainda está a caminho do trabalho ou, sua energia foi doada aos alunos, ao pensar, refletir a ação pedagógica, a criar outras novas possíveis intervenções diante da atividade que não resultou como o planejado. Assim, que política pública de inclusão é elaborada para a realidade de nossas escolas públicas brasileiras? Qual seria a política pública ideal para que as escolas elaborassem ações inclusivas?

Desenvolver práticas inclusivas requer para além do planejamento, o chamado estudo em grupo no contexto de nossas práticas. Onde possamos agregar valores grupais e pensar com o outro as diferentes formas de ser e estar no lugar de professor, com os desafios diários – é a formação humana / o desenvolvimento humano que não está somente para o aluno, mas, para os professores também.

Dessa forma, compreendemos que a escola se constitui como um dos contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas. A escola tem muito a contribuir para o desenvolvimento de todo ser humano, enfatizando suas implicações nos processos evolutivos. Elaborando e refletindo questões sobre a família, o contexto social no qual o aluno se desenvolve, formando os pais para que compreendam a singularidade do filho e possa nos apontar caminhos possíveis do como fazer para melhor atender tal singularidade. Corroborando com a nossa reflexão Dessen e Polônia (2007), afirmam que uma das funções da escola, [...] é a de considerar sua influência nas pessoas, por que estas estão em desenvolvimento. Apontam-se algumas considerações sobre a necessidade de compreender as inter-relações entre escola e família [professores e professores], visando facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano [dos que desenvolvem a prática educativa].

Por que não nos é permitido uma troca de experiência no horário de trabalho? De que adianta exigir o cumprimento da carga horária do aluno (800 horas) se o professor não sabe o que fazer, nem como fazer para que o deficiente mental ou aquele em que tem um pai que o espanca e não lhe proporciona nem o pão diariamente, aprendam a ler e a escrever? Então, a angústia dos professores não estavam vagas e sem motivos. Não basta ter a boa vontade, é preciso ter o objetivo de aprender a fazer, é preciso fazer e compartilhar da angústia quando não dá certo, da mesma forma, quando o processo é vivo e significativo e vemos o avanço do aluno em questão. Kassar (2006) nos aborda com a assertiva de que “na educação [...], relatos escolares geralmente são construídos a partir do olhar dos professores ou da análise de documentos”. E, não somente para o aluno, mas, também para o professor “[...] a memória é socialmente construída, e os discursos formam-se nas relações sociais [...]” (KASSAR, 2006).

O que se vê é a oferta de variados cursos aligeirados, com carga horária excessiva e o que as Secretarias de Educação oferecem. Encontros de professores no início do ano letivo com a presença de um palestrante famoso – alguma referência bibliográfica – que trata de uma temática generalizada, quando o que realmente precisamos é discutir nossas questões do âmbito escolar. Parafraseando Freire (1996), é na perspectiva de uma pedagogia e da formação dialógica que se sinaliza a importância das trocas interpessoais no ambiente da escola, da escuta ao professor, do olhar direcionado à compreensão do contexto em que os alunos e a escola estão inseridos. Loreto (2009) retrata, a partir de Freire (1996, p. 25), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O autor dá pistas de como se efetivar um processo de ensino aprendizagem em que a prática pedagógica se direcione a uma educação que permita ao sujeito se tornar autônomo e, ao mesmo tempo, possibilite, por meio da educação, sua participação ativa e crítica na sociedade. Por isso, ressalta o quanto o aprender está ligado à vida e à cultura. Esse deve ser o objetivo principal de uma política pública de formação de professores.

É oportuno advertir que o solo que sustenta as discussões acerca da finalidade dos processos de formação de professores é bastante fértil. Há muito ainda a ser explorado e precisamos ter cuidado ao caminharmos sobre esse solo, pois ele também é muito frágil. Da mesma forma, ao pensarmos no desenvolvimento humano e na aprendizagem por meio da cultura, nos perguntamos sobre o que um sujeito pode constituir de conhecimento de mundo após adentrar o contexto escolar? Que experiências este sujeito irá levar para a vida enquanto sujeito histórico cultural?

3. A escola comum, dentro dos princípios da inclusão

No contexto atual, a escola real passa a ser um espaço plural, recebendo alunos com variados tipos de deficiência. Algumas dessas deficiências, como deficiência mental, transtorno global do desenvolvimento (psicose), cegueira, entre outras, até então, pouco conhecidas e não trabalhadas, passam a se presentificar no cotidiano do espaço escolar.

O pouco conhecimento dessas deficiências é atribuído ao fato de que, por muito tempo, a política educacional destinada aos alunos com era uma política de segregação. Esses alunos foram mantidos nas instituições e escolas especiais sem o contato com as escolas comuns. Se antes a prática educativa com esses alunos era exclusividade das instituições especializadas, hoje não é mais. Essa prática tem-se configurado como responsabilidade da escola comum. Uma responsabilidade que, para nós, pressupõe não só a garantia da matrícula, mas também o avanço em busca da garantia de políticas que fomentem a permanência, com qualidade, de todos os alunos. Políticas públicas destinadas a desenvolver a escola como uma organização autônoma, ligada à realidade local, influenciando o macro e sendo influenciada por ele garantindo, assim, recursos, espaço e tempo na escola, para a vivência do conhecimento docente por meio de formação continuada e da troca de experiências.

Conhecimento docente capaz de rever sua própria prática, superando a padronização do ensino, o medo e o preconceito acerca das deficiências mais severas (como a paralisia cerebral, distrofia, deficiência múltipla e outras), ainda desconhecidas por nós, educadores.

Para superação do medo e da padronização do ensino, é necessária a implementação de políticas que respaldem atividades educativas que postulem a aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. Entendemos que o desenvolvimento humano é impulsionado pelas relações sociais, pela mediação do outro, pelos signos da cultura. Esse entendimento é fruto dos estudos ligados à perspectiva histórico-cultural que vem expandido-se nos últimos anos como contribuição teórica no campo da Educação e que se apresenta como base teórica desta pesquisa.

Relaciona-se ao social e cultural porque concebe o desenvolvimento biológico do ser humano interligado às relações sociais, às interações que impulsionam, movimentam o crescimento físico e intelectual. A interação e a mediação do outro, com o outro, são elementos sociais externos que marcam, penetram a esfera interna do homem.

Se a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados às interações sociais, à mediação simbólica, à semiótica, então significa que a atividade pedagógica tem um papel fundamental para os alunos que apresentam deficiência múltipla ou severa, pois o desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais. Na legislação brasileira que aponta as diretrizes de trabalho educativo com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, a deficiência múltipla é apresentada com o seguinte conceito:

É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental / visual / auditiva / física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. As principais necessidades educativas serão priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas, nos aspectos social, de auto-ajuda e de comunicação. (BRASIL, 1995, p. 17).

Os primeiros escritos de Vigotsky apontavam para a importância da educação social das crianças com deficiências em busca do seu potencial, como destaca Veer e Valsiner (2001):

[...]Em contraste Vigotsky defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade (VEER; VALSINER, 2001, p.74-75).

As afirmações de Vigotski levam-nos a pensar em uma educação que valorize a diversidade e por isso mesmo deve estar atenta às singularidades dos alunos. O autor não nega a diferença, a deficiência, no entanto não a torna uma desigualdade. Atribui importância à prática pedagógica que valoriza os diversos percursos de aprendizagem.

Essas idéias de Vigotsky, anunciadas no início do século passado, vêm ganhando abrigo nas reflexões em torno da Educação Inclusiva. Ao ler os manuscritos e obras do autor, podemos ver a atualidade e necessidade dessa postura, dentro da escola comum, diante do aluno com necessidades educacionais especiais.

II. OBJETIVOS

Analisar a prática pedagógica de um professor regente que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em colaboração com o professor especialista na área de deficiência mental nessa modalidade de ensino.

Procurar responder as seguintes questões ou objetivos específicos:

- Quais são as concepções que esses profissionais têm sobre a inclusão escolar de alunos com NEE?
- Quais as principais dificuldades/desafios desses profissionais no cotidiano escolar?
- Quais as possibilidades de parceria entre esses dois profissionais?

III. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. Por trás de toda pesquisa-ação, encontramos uma sociologia da esperança [...]. (BARBIER, 2007, p. 120).

A citação escolhida para a epígrafe ao iniciar este capítulo justifica também a opção pela pesquisa-ação, pois optamos por pesquisar uma modalidade historicamente composta pelos excluídos deste país. Barbier (2007, p.14) defende que esta forma de pesquisa obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele (o pesquisador) percebe como está implicado pela estrutura social na qual está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros e compreende que as ciências humanas, são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. No contexto da pesquisa-ação o pesquisador não trabalha *sobre* os outros, mas sempre *com* os outros.

Dessa forma, pensamos ser a pesquisa-ação o instrumento mais adequado para analisar os contextos escolares e as práticas desenvolvidas como ferramentas de conformação ou de emancipação dos alunos, bem como o desenvolvimento da capacidade de ler o mundo, atividade esta um quesito fundamental para a participação nos mecanismos sociais instituídos. Somente esta inserção no campo com os sujeitos permitirá também analisar o “saber de experiência feito” como produtor e/ou reproduzidor de conhecimentos e as experiências pedagógicas como meios que podem ou não possibilitar aos alunos condições de problematizarem suas realidades tendo como finalidade uma “atitude cidadã”.

Devido a esse caráter crítico, Barbier (2007) pontua a pesquisa-ação como prática social, eminentemente pedagógica e política, pois nela é possível ao pesquisador desempenhar suas atribuições numa dialética que articula a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio. O autor observa que durante muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador o papel de observador neutro e objetivo. No entanto, com a pesquisa-ação o pesquisador adota uma postura que é a de servir de instrumento à mudança social. Assim, se numa pesquisa clássica, a mudança, quando ocorre, é um processo concebido de cima para baixo e os resultados não são comunicados aos sujeitos, na pesquisa-ação postula-se que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços empreendidos para conduzir à mudança.

Desde sua origem (BARBIER, 2007) a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, por isso optamos por esse tipo de pesquisa, já que nos permite, ao mesmo tempo, conhecer e intervir junto com os demais participantes, na realidade que pesquisamos. No nosso caso, essa imbricação entre o universo pesquisado e a ação, inevitavelmente já acontece, pois já estamos envolvidas com a formação continuada e em serviço das professoras que atuam na Educação Especial e por termos atuado como Coordenadora de Laboratório Pedagógico por um determinado período, assessorando nas práticas inclusivas.

3.1 Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Vitória ES. Para selecionar a escola estudada, estabeleceram-se, três critérios: 1) pertencer ao sistema público de ensino municipal na modalidade EJA; 2) atender alunos com NEE na faixa

etária 19 a 55 anos; 3) demonstrar interesse em participar da pesquisa; 4) demonstrar interesse em aprimorar a prática pedagógica. Esses critérios de escolha foram estabelecidos em função dos objetivos do estudo, e da necessidade de pesquisas que possam contribuir para o aprimoramento da educação pública.

Em Vitória, o Ensino Noturno está organizado da seguinte forma: Ensino Noturno Regular; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Mães com filhos pequenos. Então, no ensino regular noturno, as aulas ocorrem de segunda-feira a sexta-feira, com uma carga horária diária de quatro horas, resultando em 20 horas por semana. Cada aula é aplicada por um único professor. O turno começa às 18 e vai até às 22 horas.

Nos 40 minutos iniciais, horário reservado às atividades complementares, o aluno pode tirar dúvidas com os professores e desenvolver projetos que favoreçam seu aprendizado. Quem se matriculou após o início do ano letivo tem a possibilidade de usar esse período para recuperar conteúdos.

Educação de Jovens e Adultos (**EJA**), vista como modalidade, tem 16 horas semanais, pois as aulas vão de segunda a quinta. Na sexta-feira, os educadores se reúnem para estudo e planejamento. À noite, as atividades se iniciam às 18 e se estendem até às 22 horas, reservando-se os primeiros 40 minutos às atividades complementares. Nos turnos matutino e vespertino, o ensino é voltado aos servidores municipais.

A EJA trabalha com a integração de disciplinas. Em uma mesma aula, dois professores, presentes simultaneamente na classe, ensinam matérias diferentes (História e Geografia, por exemplo), trabalhando o mesmo tema. Na sexta-feira, eles preparam juntos as atividades que serão trabalhadas no decorrer da semana.

Para as mães com filhos pequenos, mas não têm quem cuide da criança, algumas escolas do município criam projetos (conforme demanda). Nessas unidades, as mães vão encontrar um professor que desenvolverá atividades recreativas com seus filhos enquanto elas assistem às aulas.

Se a participante do Ensino Noturno Regular ou da modalidade EJA necessitar desse projeto, deve comunicar sua necessidade aos profissionais da unidade de ensino.

3.2 Participantes

No primeiro momento, participou do estudo o grupo de 10 professores (inclusive a especialista em educação especial), a pedagoga, a coordenadora, a diretora do período noturno da escola, uma vez que se pretendia analisar a prática pedagógica, de forma geral, ali desenvolvida, objetivando conhecer um professor naquele contexto para uma análise mais objetivada, nesse turno. A tarefa nesse primeiro momento foi de observar os fazeres pedagógicos — as reuniões e alguns planejamentos (português, inglês, arte, educação física e matemática) — de forma direta nos diferentes espaços da escola e as diferentes atividades que aconteceram no dia-a-dia da instituição.

3.3 Procedimentos de construção dos dados

Em paralelo a essa etapa, realizamos a análise documental, que, considerando todos os destaques de nossa pesquisa (os documentos, os profissionais da escola, os alunos) estão submersos em um contexto histórico-social que se formata por muitos fatores que se

entrelaçam na dinâmica de nossa sociedade. Visualizamos o cotidiano escolar com as suas nuances e performances, tendo como meta a *investigação qualitativa*, buscando analisar os engendramentos da política de formação continuada, não de forma restrita, apenas interpretando o contexto/a realidade, mas procurando apontar possíveis caminhos para a transformação.

Dando continuidade à nossa pesquisa, foi selecionada uma turma específica com 12 alunos. Ali foi realizado o estudo e a análise das interações professores-alunos no contexto das atividades realizadas. Foi observado também o contexto de duas atividades planejadas pela professora da educação especial com dois regentes. Nessas atividades, o objetivo específico foi promover discussões sobre temáticas relacionadas ao consumo na época de Natal entre os alunos. Essa turma específica — liderada pela professora aqui denominada Joana — foi selecionada levando em consideração o interesse e consentimento da professora e dos alunos. O último critério, o etário (alunos entre 19 e 55 anos de idade) foi estabelecido em função das atividades planejadas, as quais demandaram a utilização da linguagem entre os participantes. Dessa forma, na última fase da pesquisa, participaram 10 profissionais da instituição que atuam no noturno.

As professoras foram abordadas diretamente em uma reunião realizada para apresentar a pesquisa, explicar seus objetivos, procedimentos e possíveis benefícios, assim como para convidá-las a participarem da mesma. Realizamos uma entrevista (APÊNDICE A) com a Pedagoga do Ensino Noturno, na tentativa de conhecer a sua formação, que tessituras fazia a respeito da EJA enquanto traçava um paralelo entre sua atuação em sala de aula com a função atual, e dessa forma, descortinar os fios que ali eram tecidos, como pode ser visto no quadro 01.

ESCOLARIDADE	OUTROS CURSOS	TEMPO DE ATUAÇÃO
Pós-Graduação em Psicopedagogia	Projeto Político Pedagógico Alfabetização Prevenção a Homofobia Educação Especial	10 anos em Vitória e 5 anos na Serra como professora no Ensino Fundamental e Pedagoga
Graduação em Pedagogia		

QUADRO 01: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Com os professores que compõe a segunda parte desse estudo, foi a mesma entrevista (APÊNDICE A) com o objetivo de caracterizar o grupo que teceria contribuições ao nosso trabalho. Este, estava composto por 07 professores que atuavam em sala de aula, um que atuava na biblioteca, uma professora de Educação Especial que atuava em quatro dias da semana e a professora de Informática, totalizando 10 profissionais que se constituíram nas tecelãs principais desse estudo/pesquisa. Destas, apenas uma não nos devolveu o questionário.

Logo abaixo pode ser constatado um mapeamento a partir das respostas dos professores (Quadro 2) acerca da formação inicial e carga horário de trabalho .

ESCOLARIDADE	ESPECIFICAÇÃO DOS CURSOS	CARGA HORÁRIA
Pós-Graduação/Especialização	Psicopedagogia (3) Administração e Supervisão Escolar (5)	Atuam em 2 turnos: - na mesma escola (3); - em outra escola em Vitória (2); - somente em um turno (2); - em outro município (2)
Graduação	Pedagogia como formação inicial (1) Pedagogia (7)	
Magistério	Magistério pelo Ensino Médio (7)	
Cursos avulsos na área da Educação	Educação Especial (3) Literatura (3) Alfabetização (2)	

QUADRO 02: FORMAÇÃO E CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOS PROFESSORES

3.4 Equipamentos e materiais

Para registrar as entrevistas individuais e as mediações em sala de aula com as professoras, pedagogas e diretores da escola foi usado um gravador de áudio, e um diário de campo.

De forma geral, a pesquisa contou com a elaboração e utilização de quatro roteiros de entrevistas, que aparecem nos anexos e serão explicitados, a seguir.

Os roteiros elaborados e utilizados na pesquisa foram: (a) Roteiro de entrevista semi-estruturada com as professoras; (b) Roteiro de entrevista semi-estruturada com os diretores; (c) Roteiro de entrevista semi-estruturada com a professora-foco. Todos os roteiros foram elaborados, na sua versão final, após a inserção da pesquisadora no contexto da instituição e a partir dos objetivos da pesquisa. (Apêndices A, B e C respectivamente).

Os roteiros elaborados para as entrevistas com diretores e professoras tiveram como objetivo abordar questões de natureza profissional e o tema da inclusão na escola. Como esses profissionais se veem nesse processo, o que pensam a respeito, assim como questões relativas à organização e à prática pedagógica da escola. O roteiro elaborado para a entrevista com a professora-foco teve como objetivo principal suscitar a análise e avaliação das atividades organizadas por parte da entrevistada, a roda de conversa como forma de trocar as experiências, de formar-se e formar o outro com a prática experienciada de elaborar e realizar as atividades junto com a professora pesquisadora.

3.5 Fases da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas ou fases distintas:

1ª Fase: Leitura dos documentos legais e busca do projeto político pedagógico da instituição.

2ª Fase: Contato com a escola, seleção das turmas e da turma-foco do trabalho de pesquisa.

3ª Fase: Sessões de observação direta nos diferentes espaços da escola, e na sala da turma selecionada para participar das sessões áudio e das atividades previamente planejadas.

4ª Fase: Sessões gravadas em áudio e sessões de atividades na turma-foco do trabalho de pesquisa.

5ª Fase: Entrevistas individuais semi-estruturas.

Cada uma das etapas ou fases anteriores será explicitada a seguir. Lembrando que essas etapas não foram estanques, ou seja, ambas se entrelaçavam por vários momentos, não esperávamos uma terminar para iniciarmos a outra.

1ª Fase: Leitura dos documentos legais e busca do projeto político pedagógico da instituição.

Buscado conhecer o que os profissionais desta unidade pensavam, lemos o PPP da unidade que nada nos acrescentou. Então, buscamos no site da Prefeitura Municipal, no link “educação”, aportes que fundamentariam a nossa prática de estudo e pesquisa naquele espaço. Lá conhecemos um pouco do como está elaborado o atendimento pedagógico para a EJA e o Ensino Fundamental.

2ª Fase: Contato com a escola, seleção das turmas e da turma-foco do trabalho de pesquisa.

A escola selecionada para participar da pesquisa foi indicada pela conversa com a pedagoga do turno matutino — turno em que atuo como professora especializada — em função da abertura da equipe pedagógica e da direção para a realização de pesquisas. Uma vez que a instituição se enquadrava nos critérios estabelecidos para a seleção da escola, efetuou-se contato com a pedagoga do turno via telefone e com a professora especializada pessoalmente e marcou-se um encontro para a apresentação do projeto de pesquisa. Nesse primeiro encontro, tanto a coordenadora de turno, como a pedagoga mostraram interesse na pesquisa e solicitaram uma reunião com a equipe pedagógica, para apresentá-la, explicar seus objetivos, procedimentos e benefícios, assim como convidar todas as professoras para participarem da mesma. A equipe pedagógica foi muito receptiva e apenas dois professores não aceitaram participar da pesquisa.

A confirmação da participação da escola no estudo aconteceu antes mesmo de receber o retorno das autorizações assinadas pelos professores. A pesquisa foi aceita em todas as turmas do turno noturno e na turma-foco do trabalho de pesquisa, que também participaria nas sessões gravadas em áudio e nas atividades planejadas.

3ª Fase: Sessões de observação direta.

Nesse estudo, fizemos a opção por utilizar a observação direta tanto como recurso de aproximação etnográfica ao objeto quanto como contexto de estudo. Assim, obtivemos as informações fundamentais quanto ao estudo e análise das questões relativas ao trabalho voltado para a inclusão escolar do adulto com deficiência mental na EJA, e o desenvolvimento profissional do professor que atua com esse aluno em sala regular e no atendimento especializado.

Apesar das dificuldades da observação, não só pela presença do observador no contexto da escola e da sala de aula, mas também por ela ser um recorte específico de uma dinâmica complexa, a mesma se mostrou uma técnica indispensável para o levantamento inicial de informações relativas às questões estudadas, possibilitando uma definição melhor das etapas seguintes da pesquisa.

Além disso, através da observação nos diferentes espaços da escola, foi possível o contato direto com o fenômeno em estudo, na forma como o mesmo se apresentou na dinâmica das interações sociais (professores-professores; professores-alunos; professores-professora especializada), no contexto das atividades realizadas no dia a dia da instituição como um todo.

Sendo assim, as sessões de observação direta permitiram expandir o estudo para além da turma alvo desta pesquisa, possibilitando uma análise mais ampla da prática pedagógica tanto nos momentos de planejamento coletivo, como na roda de conversa sobre as temáticas elencadas por eles e, também, nas reuniões de informes.

As sessões de observação direta foram realizadas de modo ininterrupto, nos diferentes espaços da escola, em dias diferentes e de acordo com a rotina das turmas do período noturno. Foram realizadas sessões de observações com duração de, aproximadamente, três horas. Ao todo, foram realizadas 12 sessões de observação direta, totalizando 36 horas de observação, durante os meses de março à setembro de 2010. Todas as sessões de observação direta foram registradas no diário de campo, com transcrição e análise utilizado na pesquisa.

Em cada sessão foram observadas diferentes atividades, que receberam um título, de acordo com a temática ou o objetivo principal de cada uma delas. O Quadro 3 apresenta as informações relativas às sessões de observação direta.

Sessão	Atividades	Data	Duração
1 Planejamento coletivo	- Chegada na escola (Todos os professores) - Estudo sobre alfabetização - Intervalo - Apresentação da pesquisa e seus objetivos	12/03/10 (6ª feira)	03h:00min (18:00 – 21:00)
2	- Chegada na escola (Todos os alunos) - Atividade de Educação Física (turma foco) - Brincadeira livre na biblioteca (2º segmento A) - Recreio (Todas as turmas)	16/03/10 (3ª feira)	01h:30min (19:30 – 21:00)
3	- Gincana do mês (Todas as turmas) - Atividade em sala (Turma-foco) - Saída da escola (Todas as turmas)	17/03/10 (4ª feira)	02h00min (18:30 – 20:30)
4 Planejamento coletivo	- Escolhendo uma atividade já realizada (prof. 1º seg) - Explicando o objetivo da atividade - Contribuição dos demais professores - Conclusão pela professora pesquisadora e pedagoga	19/03/10 (6ª feira)	03h:15min (18:45 – 21:00)
5	- Dia de Informática (Turma foco) - Registro coletivo do que fizeram no LI - Jogos Pedagógicos para atenção - Recreio - Sessão de filme	23/03/10 (3ª feira)	02h:40min (18h50 – 21h30)
6	- Intervenção com a professora especializada em sala multifuncional (uma aluna com características de DM) - Roda de história - Atividade psicomotora - Desenhando as partes do corpo - Recreio	25/03/10 (5ª feira)	03h:30min (19:30 – 21:00)
7 Planejamento coletivo	- Relato da atividade com apoio de mais alguém (turma foco) - Como trabalhar com alfabeto móvel - Formando palavras com alfabeto móvel - Intervalo - Levantamento de temas para o próximo planejamento	26/03/10 (6ª feira)	03h26min (19:10 – 21:30)
8	- Arte (Turma foco) - Análise de obras Criadas para a Paz - Atividade de escrita sobre a tela (Turma foco) - Recreio - Saída mais cedo pela falta de água (Todos os alunos)	29/03/10 (2ª feira)	03h:30min (18:50 – 21:25)

9	- Musica “O caderno” (Toquinho) (1º segmento A) - Roda de conversa: interpretação da música (2ª segmento A) - Musica “O caderno” (Toquinho) (1º segmento A) - Roda de conversa: interpretação da música (2ª segmento A/B) - Recreio (todos os alunos) - Lanche	05/04/10 (2ª feira)	01h:30min (19:30 – 21:00)
10	- Conversa sobre o dia do livro (Todas as turmas) - Atividade de confeccionar um livro (Todos os alunos) - Elaborar uma homenagem ao bibliotecário - Sessão de filme	07/04/10 (4ª feira)	03h:35min (18:30 – 21:30)
11	- Avaliação com os alunos dos momentos em que realizamos as atividades juntos. - Sugestão para o que podemos melhorar	30/04/10 (6ª feira)	02h:15min (19:00 – 21:15)
12	- Avaliação com os profissionais dos momentos em que realizamos as atividades juntos. - Sugestão para o que podemos melhorar	16/04/10 (6ª feira)	2h:40min (18:50 – 21:30)

QUADRO 03: SEÇÃO DE OBSERVAÇÃO DIRETA.

4ª Fase: Sessões Gravadas em Audio e Os Momentos na Turma-Foco

As sessões gravadas em áudio e as sessões aconteceram após as sessões de observação direta. Para participar das sessões foi selecionada uma turma do 1º Segmento, do período noturno, composta por 10 alunos, entre 19 e 56 anos de idade, e os professores que acompanhavam a turma. Todos os alunos da turma participaram das sessões gravadas e das sessões de atividades planejadas com antecedência, de acordo com a presença nos diferentes dias de gravação. Lembrando que a turma tinha como característica ser muito faltosa.

Em um primeiro momento foram gravadas atividades do dia-a-dia da turma foco, o que possibilitou o contato direto com o fenômeno em estudo, na forma como o mesmo se apresentou na dinâmica das interações sociais professora-aluno com NEE. Em um segundo momento foram gravadas duas atividades planejadas pela professora da turma com o objetivo específico de promover discussões sobre temáticas relacionadas à Copa do Mundo 2010 entre os alunos. Para a realização das atividades foi entregue para a professora a seguinte solicitação: “Para dar continuidade à nossa pesquisa, solicitamos o planejamento e realização de duas atividades de, mais ou menos, 45 minutos cada, com o objetivo de promover a discussão sobre questões relacionadas aos jogos que irão acontecer em 2010, fazendo uma relação com os jogos interclasse, promovido pela escola. As atividades devem ser planejadas da forma que a professora achar adequada, sempre de acordo com o objetivo anteriormente solicitado”.

As atividades planejadas aconteceram em dias consecutivos selecionados pela professora-foco, em função do planejamento da turma.

As sessões foram gravadas de modo ininterrupto e em horários diferentes, de acordo com a rotina da turma. Foram gravadas sessões com duração entre uma e duas horas, aproximadamente. Ao todo, foram realizadas sete sessões de gravação de áudio, totalizando 15 horas de gravação, durante o mês de março e abril de 2010. Em cada sessão de gravação foram registradas diferentes atividades, que receberam um título, de acordo com a temática principal desenvolvida em cada uma delas.

5ª Fase: Entrevistas Individuais Semi-Estruturadas

As entrevistas individuais foram realizadas após a fase de observação direta e de gravação em áudio¹, nos espaços disponíveis na escola e no turno contrário ao trabalho de regência das professoras, para não atrapalhar o desenvolvimento das atividades com as crianças. No caso dos diretores, procurou-se em conjunto um horário adequado, que não obstaculizasse o trabalho dos mesmos. Todas as entrevistas foram marcadas com antecedência, de acordo com o interesse em participar e com as conveniências de cada entrevistado.

As entrevistas individuais semi-estruturadas foram realizadas a partir de três roteiros. Um roteiro geral para as entrevistas com as professoras da escola, contendo questões pertinentes a todas. Um roteiro específico para as entrevistas com a pedagoga da escola, contendo as mesmas questões do roteiro anterior, além de questões gerais sobre a escola e questões específicas sobre a proposta pedagógica da escola. Um roteiro específico elaborado para uma entrevista com a professora-foco, contendo questões relacionadas às atividades estruturadas e planejadas por ela e apoiada pela professora pesquisadora. Na entrevista com a professora-foco, foi solicitada uma análise e avaliação das atividades estruturadas, o que permitiu a reflexão da professora sobre sua prática pedagógica e as atividades especificamente realizadas para a pesquisa. Outras perguntas sobre temas centrais para o estudo foram incluídas na dita entrevista, porque viu-se a necessidade de melhor compreender o que se desejava.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas na íntegra. As informações relativas à realização das entrevistas aparecem no Quadro 4. As entrevistas individuais aconteceram durante os meses de abril, maio e início de junho.

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
Ped. 1	11/04	Sala de Planejamento	19h05	20h10	01h05min h
P1	03/04	Sala de Apoio Pedagógico	19h08	20h32	01h04min h
P2	17/04	Sala de apoio pedagógico	20h05	21h20	01h15min h
P3	15/05	Sala 3	20h41	21h45	01h04min h
P4 Professora-foco / Entrevista individual	19/05	Sala 4	19h10	18h06	00h56min min
P4 Professora-foco / Entrevista sobre as atividades estruturadas	30/05	Sala de Informática	20h05	21h35	01h30min h
P5	10/04	Sala de apoio pedagógico	19h30	20h33	01h03min h
P6	08/05	Sala de apoio Pedagógico	19h56	20h36	00h40min min
P7	17/04	Sala de Informática	19h50	20h25	01h35min h
P8	24/04	Sala de Direção	20h55	21h30	00h35min min

QUADRO 04: ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.

As concepções acerca da inclusão, descritas pelos professores, apontam a necessidade de

¹ Não obtivemos autorização para gravação em vídeo.

profissionais capacitados. Tanto aqueles que vão trabalhar com alunos com NEE especificamente, como os professores que atuam em classe comum. Essa realidade foi amparada legalmente pela LDBEN 9.394/96:

[...] Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (art. 59).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu art. 7º, assegura o atendimento aos alunos com NEE em classes comuns do ensino regular e, ainda, nos diz:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

Considerar esses apontamentos é nos remeter a muitas questões que nos afligem no cotidiano. Quem e quando um professor se torna capacitado ou especialista? Em nossas buscas, Bueno (1999), entre outros pesquisadores, nos fala de uma formação que a própria lei não define. O mesmo autor reflete sobre a indefinição da formação nesses dois casos, tendo como aporte o próprio PNE, no item que define sobre a formação do professor e valorização do magistério, em que não está inclusa a formação de professores para atuar na educação especial. Essa área, no entanto, não é excluída do plano, apenas aparece no ponto relacionado, diretamente, com a educação especial, ou seja, ambas as formações nos parecem distintas.

Dialogando com Bueno (1999) e Denari (2006) sobre a formação de professores no discurso das leis, ambos os autores nos apontam a ambiguidade, não esclarecendo a formação necessária para aquele que deseja compreender a área, o que vem gerando despreparo do professor, falta de informação específica sobre educação especial e, nesse caso especificamente, deve garantir que:

1. esta ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas;
2. a parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional seja um professor;
3. a parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum (DENARI, 2006, p. 40).

As legislações brasileiras deixam em aberto essa questão o que, muitas vezes, favorece a política em âmbito estadual e municipal no momento da contratação de profissionais para atuar nessa área, ou seja, exigem um curso na área, limitando-se aos aligeirados. Os profissionais, em grande quantidade, não se incomodam e ficam “paralisados” naquele estágio

de formação, não buscando outros/novos conhecimentos. Quanto ao tempo de trabalho como profissional da educação na EJA:

Tempo/anos de trabalho	Jornada semanal	Número de professores
Mais de 15 anos	25 horas	2 professoras
6 anos ou mais	50 horas	7 professoras

QUADRO 05: TEMPO DE TRABALHO DOS PROFESSORES EM EJA.

As professoras consideravam a atuação com os alunos que compunham suas referidas turmas, por meio de acompanhamento no momento da entrada e na sala durante as atividades; planejamento/preparação das atividades semanais; elaboração de materiais de “atividades” que não aparecem no currículo prescrito, mas, sim, no praticado (conflitos em sala e no horário da merenda), como podemos constatar no relato abaixo:

[...] ele chegou, no primeiro dia de aula, foi logo mostrando a cabeça. Eu não entendia e pensava: será que esse menino tá dando chifrada [risos]. Não! Ele mostrava o acidente que havia ocorrido quando era criança (PROF^a JOANA).
Acho que ele é assim, não aprende, não se concentra, por causa de falta de família. Ele foi abandonado ainda pequeno pelo pai quando a mãe faleceu, mas, eu só fiquei sabendo disso, agora, há pouco tempo (PROF^a MAURA).

Destacamos essas questões das atribuições diárias x jornada de trabalho, porque são questões que nos remetem à reflexão em torno das condições reais de trabalho do profissional da educação. Os professores na EJA, e nessa escola especificamente, deparam-se com condições de trabalho nada confortáveis ou propícias ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Ainda se preocupam com a situação social ou familiar de alguns alunos. Precisam, ainda, se dedicar a dois turnos de trabalho para garantir a sobrevivência pessoal e familiar. Dessa forma, o professor não apresenta condições de participar da formação aligeirada oferecida pelo município no turno noturno, afinal há um cansaço e um estresse estabelecido pelo ativismo causado pela demanda com os alunos e a escola e pela locomoção entre os locais de trabalho — algumas de um município a outro. A jornada de trabalho prolongada vivida pelos professores em geral, nos fala da falta de condições dos que atuam nessa profissão: ausência de espaços/tempos para formação continuada *in lócus*, para a constituição de saberes que se fazem necessários para uma prática inclusiva, com momentos para planejar com outro/parceiro.

Afinal, o professor é humano e precisa ser cuidado, respeitado; não basta ofertar aumento de salário. Para, além disso, ele deve dispor de qualidade no/para o trabalho. A qualidade é um dos componentes para que aconteça a inclusão escolar no trabalho, e não somente do aluno, mas também do professor. Lembrando que os professores que atuam na EJA, ministram aula de 2^a a 5^a, garantindo assim, o tempo de cinco planejamentos na 6^a feira.

O município de Vitória vem fomentando uma organização política voltada para a efetivação de seu quadro de profissionais do magistério, o que favorece o envolvimento e o comprometimento dos mesmos com a educação municipal. O mesmo tem sido feito com as demais áreas, inclusive a de educação especial, de forma interna, onde os professores do quadro efetivo migram para tal área por meio de um concurso de títulos, prova escrita e entrevista. Com um quadro efetivo, percebemos que muitos professores desempenham suas funções na equipe lotada na Secretaria de Educação, o que aponta uma perspectiva de um contínuo trabalho ao longo dos anos, independentemente do governante que assume a função

de prefeito, ou seja, é um plano de município e não de governo.

Com a pedagoga também captamos informações acerca de sua formação, por um questionário (APÊNDICE A) onde pudemos saber, também, a sua concepção sobre a educação especial na EMEF *lócus* do estudo.

ESCOLARIDADE	ATUAÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL NA SERRA
Magistério a nível de 2º Grau ² + Pedagogia	6 anos no ensino privado 4 anos no ensino público	Um bebê que já consegue ficar em pé. A partir das Diretrizes, assumirá suas funções pedagógicas.

QUADRO 06: ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DA EJA.

A pedagoga Paula é efetiva no município de Vitória e, anteriormente, atuava na área de informática educacional para alunos na faixa etária de quatro a seis anos na rede privada da educação. Ao chegar ao município, relatou que viveu momentos riquíssimos em escolas de ensino fundamental, orientando o planejamento de turmas de 1ª à 4ª série:

[...] eu estava em uma escola que eu nem sei definir. Nos últimos anos tenho me permitido experimentar diferentes formas de trabalho. Depois de muita correria na Secretaria de Educação, quiseram me deixar lá dentro [SEME] eu não quis. Um dia, me ligaram, quando cheguei na Secretaria, vi uma moça lá na sala esperando ser atendida e ela me disse que estava desistindo do contrato e pedi para entrar com ela na sala [...] foi assim, ela largou e eu peguei esta EMEF. (PEDAGOGA PAULA, Diário de campo, 2011)

Percebíamos que Paula estava mapeando o campo, ainda em fase de conhecimento e, por isso, optou por algumas intervenções e formas de mediação mais discretas com as professoras, o que é comum quando adentramos em um espaço pela primeira vez. “Pairavam no ar” algumas insatisfações por parte dela. Relatou-nos momentos difíceis já vividos durante o ano, com falta de parceria da direção da escola, as dúvidas dos professores em relação à sua experiência com a educação de jovens e adultos, a diferente forma de conduzir o trabalho pedagógico, quando comparado com o turno vespertino e matutino. Sentia-se desprivilegiada quanto às decisões por serem tomadas apenas à tarde, ou seja, não exercia a autonomia demandada para sua função, nem mesmo na ausência da diretora, quando ficou afastada por motivos pessoais.

Foi vivenciando esses conflitos que nos perguntamos o que nós, professores/educadores, estamos compreendendo/fazendo sobre/gestão democrática? Em diálogo com Cury (1997, 2002) e Saviani (1997), podemos compreender que gestão democrática é o processo político pelo qual as pessoas na escola *discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola*. Esse processo tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente constituídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações pelos sujeitos da escola. Segundo os relatos de Paula, as ações a surpreendiam. Conforme sua narrativa: “[...] no retorno do recesso, foi uma surpresa para mim, eu não sabia o que estava planejado, mas, a diretora organizou uma mesa de café da tarde junto com uma das professoras. Eu não sabia de nada” (DIÁRIO DE CAMPO, 30-10-2010).

² Ambos ao mesmo tempo, porém optou por cursar Pedagogia, abandonando o curso de Magistério.

As professoras Rosângela, Zenaira e Mirtes³ estavam sempre em parceria com Paula, buscando sugestões, propostas e orientações de cunho pedagógico. Havia também muitas trocas em relação ao desenvolvimento do aluno, como pode ser percebido, na fala a seguir:

Quando entrei na sala do 1º segmento, fiquei preocupada. Uma turma que nunca tinha ido à escola? Meu Deus! Como vou fazer? Procurei Paula e falei logo: ‘Olha, tem aluno que não sabe nem pegar no lápis [...]’. Paula logo me disse que era pra começar do início fazendo atividades diferenciadas que proporcionassem tal aprendizagem e ir avançando (PROFª ROSÂNGELA, DIÁRIO DE CAMPO, 3-10-2010).

Desse modo, percebemos as variadas oportunidades de entrelaçar fios, tecer possibilidades e encaminhamentos. Porém, por parte de outros professores, o sentimento de abandono pedagógico era perceptível. Além do planejamento compartilhado, os professores desejavam um momento de formação, que tratasse de temas a partir do chão da escola, ou seja, que fossem “quebrados” os vidros daquela instituição.

No ano passado o planejamento era junto, assim, professora do Segmento I com professora do Segmento II, nada de ficar separado. Eu gosto mais de fazer junto, porque me sinto insegura e também porque a gente, às vezes, faz uma atividade que dá certo e pode falar pro outro (PROFª MAURA, DIÁRIO DE CAMPO, 3-10-2010).

Para entender o que acontece durante as atividades em parceria, o que vamos chamar aqui de colaborativas, pensaremos sobre o que diz Vigotsky (1998) quando afirma que estamos em constante desenvolvimento e, por isso, estar com o outro favorece aprendizagens. Abranches (2003) esclarece que os espaços de convivência e participação podem gerar conflitos, permitindo o cruzamento de informações e trocas de experiências para enfrentá-los, porém podem viabilizar processos efetivos de aprendizado e amadurecimento.

Nesse contexto, somente ganhamos com a aproximação maior da professora de Educação Especial, que a mostrou-se uma tecelã criativa. Comunicativa, falava sobre o que percebia de cada aluno, de cada aproximação que os professores faziam com os alunos com necessidades especiais, das atividades, do saber ouvir e até mesmo dialogar sobre as diferenças com a turma como um todo.

O tempo de permanência da professora especialista em sala foi organizado de forma que ficasse em contato direto com os alunos e com a professora naquele contexto. O tempo foi organizado de modo que ela também os acompanhasse nos outros espaços num período de uma hora e 20 minutos em três dias da semana. Isso deveria acontecer nos horários previamente organizados, assim, vivenciaria os espaços/tempos da instituição. Nos momentos de planejamento dos professores, que acontecia na sexta-feira, participávamos ativamente, objetivando a colaboração tanto no momento da organização das atividades como na reflexão a partir da ação já desenvolvida e, ainda, contribuindo na roda de conversas.

Acompanhamos, continuamente, as atividades da turma do 1º segmento onde estavam matriculadas pessoas de diferentes faixas etárias e saberes diversos. A professora regente era o nosso sujeito participante. Da mesma forma, íamos para a sala de aula junto com a

³ Para todos os profissionais da EMEF que aparecem no decorrer no trabalho, fazemos uso de nomes fictícios, como acordado no Termo de Consentimento.

professora Maura e desenvolvíamos, com toda a turma, atividades elaboradas a partir de um projeto educativo que priorizou questões relacionadas com a diferença. Isso, devido às necessidades observadas nessa sala de aula tanto a respeito da inclusão de forma geral, quanto daqueles que apresentavam formas diferenciadas para a aprendizagem.

Dessa forma, fazer uma análise de maneira que a escola responda às especificidades dos sujeitos da EJA com deficiência, dialogue com suas trajetórias e “saberes de experiência já feito” (FREIRE, 2005), identificando os pressupostos da Educação Popular. Dado o contexto histórico, social e cultural dos(as) alunos(as) da EJA com deficiência, a opção metodológica orientou-se pela abordagem qualitativa, partindo da observação, utilizando como estratégia a pesquisa-ação, juntamente com a análise de conteúdo/documental. Os instrumentos utilizados para levantamento de dados serão: registros das rodas de conversa nos planejamentos, entrevistas e diário de campo com os dados da observação nos diferentes contextos da unidade e as transcrições das gravações em áudio.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

3.6.1 Análise das observações diretas

Acreditamos que se faz necessário conhecer a atividade humana no contexto real das práticas escolares. Dessa forma, contribuímos com o *saberesfazer* do outro, no caminho da colaboração. Para constituir essa tessitura, buscamos urdir um procedimento de análise que amarrasse alguns percursos que nos foram necessários.

Sala de recursos

Na sala de recursos multifuncional, a professora especialista atuava com 1 ou 2 alunos no tempo de 50 minutos, outras vezes os mandava para a sala de informática onde permaneciam sob a orientação da mediadora do espaço. Por vezes, a mediadora solicitava o objetivo dos alunos à professora especialista. Em outros momentos a professora especialista se aproximava dos demais professores afim de um diálogo sobre os conteúdos, mas, quando sentia resistência, se retirava.

Planejamento coletivo

Nos momentos de planejamento coletivo, o grupo de professores estavam sempre envolvidos, dialogavam bastante sobre as dificuldades que encontravam em sala de aula, mas, não buscavam caminhos possíveis para uma solução.

Recreio

Todos os alunos se encontravam e as diferenças não eram percebidas. Constituíam diálogo sobre futebol, roupas, receitas, filhos, família, valor dos alimentos e o cardápio da escola. também falavam dos professores: os bons e os não muito bons.

Coordenadora do turno

Sempre tentando entender as dificuldades do aluno em chegar no horário, buscando justificar sempre aos professores e a pedagoga os variados motivos.

Gincana

Sem tempo específico, a coordenadora organiza uma gincana com premiação (bombons, caneta, caderno, perfumes, entre outros), fazendo uso de brincadeiras: passar a bola; corrida do saco; ovo na colher; dança da laranja; bola ao cesto, sempre variando os tipos de obstáculos. A gincana tem como objetivo integrar os alunos.

Sala de aula

Os professores lançam mão de variados recursos, os mais vistos, principalmente nas salas de 1º Segmento, são cartazes com as letras do alfabeto e numerais. Também fazem uso de livro, filmes, cartazes, trabalho em grupo, algumas provas.

3.6.2 Análise das relações sociais na turma-foco: um caminho possível

A análise das relações sociais na escola é particularmente interessante porque permite observar como ocorre o processo ensino-aprendizagem, quais são as qualidades do contexto de determinada sala de aula, e assim detectar quais são as habilidades comunicativas necessárias durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência da aprendizagem (BRANCO & METTEL, 1995; BRANCO & SALOMÃO, 2001).

O quadro 7, nos aponta a situação de atividades desenvolvidas pelos alunos da turma do 1º Segmento.

Sessão Número	Atividades e Episódios	Data
1 Planejamento coletivo	- Chegada na escola (Todos os professores) - Episódio I -Estudo sobre alfabetização -Intervalo - Apresentação da pesquisa e seus objetivos	12/03/10 (6ª feira)
2	-Chegada na escola (Todos os alunos) - Atividade de Educação Física (turma foco) - Episódio II -Brincadeira livre na biblioteca (2º segmento A) -Recreio (Todas as turmas)	16/03/10 (3ª feira)
6	- Intervenção com a professora especializada em sala multifuncional (uma aluna com características de DM) – Episódio III e IV -Roda de história -Atividade psicomotora -Desenhando as partes do corpo -Recreio	25/03/10 (5ª feira)

QUADRO 07: ATIVIDADES E EPISÓDIOS.

Chegada de todos

Os alunos chegam espaçadamente, cada um em seu horário, trazendo seu cansaço do dia de trabalho.

Educação Física

Vemos um bate papo entre os alunos e o professor. O professor propõe uma atividade de aquecimento: correr em torno da quadra. Os alunos não se mostram muito interessados. Então, dialoga sobre a importância da prática esportiva para a saúde.

Intervenção com a professora especializada em sala multifuncional

Uma aluna da mesma sala (1º Segmento), apresenta um quadro de deficiência mental/intelectual e, ainda não compreende o desenvolvimento da escrita. É uma pessoa com

33 anos de idade, possui uma filha de aproximadamente 10 anos, que a ajuda na realização das tarefas em que é preciso ler e escrever. A professora especialista, propõe uma tarefa de coordenação motora, em que é preciso interligar pontos e traços formando uma figura. A aluna inicia, mas não se sente motivada a cumpri-la.

3.6.3 Análise interpretativa das entrevistas

A entrevista individual foi a técnica escolhida para registrar as falas e reflexões dos professores acerca dos temas centrais do estudo e as reflexões da pedagoga sobre sua própria prática pedagógica. Foi possível perceber que muitos veem que a dificuldade de aprendizagem é responsabilidade da família, tanto no caso dos alunos com NEE como daqueles com dificuldade na constituição da leitura e escrita.

Quais são as suas concepções sobre a inclusão escolar de alunos com NEE?

Professor 1: *[...] eu não estudei para isso, não tenho formação, mas acho que aprendemos muito com eles.*

Professor 2: *Todos devem estar sim na escola [...], com certeza, os alunos do futuro não serão tão preconceituosos como nós. Ah, e os adultos do futuro também não, afinal, convivem hoje com a diversidade.*

Como você define a EJA? Como você vê a Inclusão Escolar no contexto da EJA?

Professora 3: *Alunos que o turno vespertino manda para nós, forma de se livrar daquele que importuna. Não vejo nada, [...] apenas recebemos tudo, menos apoio, orientação.*

Quais as possibilidades de parceria entre os profissionais da educação especial e do ensino regular?

Professor 2: *Vejo muitas possibilidades [...] o planejamento, a adaptação das atividades, quem sabe dos conteúdos para o ano letivo?*

Como você define Inclusão Escolar?

Professora 3: *Somente na escola sofremos esta pressão, mas, inclusão deve ser no geral, na sociedade [...]. “To” errada? Inclusão é a adaptação nossa para receber todos aqueles que tem alguma deficiência, afinal, todo aquele conceito que Salamanca trazia, já não vale mais na escola, né?*

Você poderia descrever algumas das atividades que você realiza junto com os alunos? E algumas atividades gerais da escola?

Professor 1: *Confecção de mural, cartazes após o estudo de um conteúdo, após a atividade de conceituação, para saber se eles compreenderam e sabem partilhar o que aprenderam.*

Professor 2: *Trabalho de grupo. Eu oriento em sala, geralmente em uma aula, na outra eles organizam em forma de comunicação propaganda e tentam vender sua idéia. Como atividade geral da escola, estou sempre junto nos variados momentos [...] os levo em aula passeio ao cinema, teatro, às vezes até saímos em aula passeio para comer pizza e depois, contextualizo na matemática, ciências, geografia, história, cultura, sabe como é?*

Após a análise detalhada das falas, selecionamos os tópicos que pudessem ilustrar as questões presentes no discurso dos professores e que nos fornecessem indicadores de suas concepções acerca dos temas abordados e das categorias analisadas.

Com a professora foco deste trabalho, a entrevista semi-estruturada, sobre as atividades estruturadas, foi analisada a partir de categorias elaboradas de acordo com os objetivos da entrevista. Uma vez que a entrevista tinha como objetivo principal a análise, avaliação e reflexão da professora sobre as atividades estruturadas e sobre temas centrais do estudo, as categorias estabelecidas se centraram nessas questões. No Quadro 8, apresentamos as mesmas.

Categorias de Análise	
1. Objetivos das atividades elaboradas com a professora pesquisadora	Planejamento das atividades Adaptação das atividades aos objetivos solicitados para o aluno com NEE (DM)
2. Avaliação das atividades pós-aplicadas	Avaliação da interpretação e participação dos alunos Avaliação da mediação e realização das tarefas pelos alunos Satisfação do aluno DM, com as atividades realizadas
3. Conceitos	Parceria Desenvolvimento humano Aprender ensinar

QUADRO 08: CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A INTERPRETAÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA-FOCO.

Essa técnica possibilitou a coordenação de interpretações por parte do entrevistador e do entrevistado, assim como permitiu que o entrevistado construísse sua própria interpretação das perguntas, evocando novas interpretações. De acordo com Branco e Valsiner (1997), na situação de entrevista, o entrevistador e o entrevistado aparecem como construtores ativos do discurso, que estão constantemente produzindo novas compreensões sobre os temas abordados e sobre o próprio evento da entrevista.

IV MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PLANEJAMENTO EM CONTEXTO: FAZENDO A DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

Os momentos de formação continuada com nosso grupo de estudo eram realizados todas às sextas-feiras de 18h30min às 20h00min, com exceção dos dias em que os professores estavam na Secretaria Municipal de Educação em formação continuada.

Paralelamente aos encontros das sextas-feiras, outros momentos de planejamento eram articulados sempre que estávamos juntos. Já se tornava costumeiro iniciar um planejamento com a professora Joana, do 1º segmento, já a caminho da escola. Aproveitando as caronas ofertadas, planejávamos com a professora Zenaira, de Língua Portuguesa, e as responsáveis pela disciplina de Ciências, História e Arte. Era comum alguém solicitar uma caneta ou papel para anotação da nova idéia surgida, com receio de esquecimento, promovendo um “chega pra lá”, um apertar de braços e pernas na busca do material, pois as palavras podiam se perder no ar.

Aos poucos, os encontros das sextas-feiras traziam outras possibilidades organizativas para os dias de planejamento. Foi possível perceber a coordenadora pedagógica problematizando suas atribuições na escola, reconhecendo a necessidade de estender tal organização para o planejamento dos demais educadores. A pesquisa trazia movimentos e outras possibilidades para a escola repensar suas ações:

Como eu cheguei esse ano preferi manter o que já estava estruturado. Para o ano que vem a gente já está pensando em modificar [...]. Eu já penso o planejamento com um estudo como você colocou. Eu já pensei muito sobre isto. [...] Eu acho que vai ser uma mudança aos pouquinhos, [...] porque, se for de uma vez só, a gente não vai conseguir [...] (PEDAGOGA).

Eu acho que podemos estruturar uma proposta pedagógica para os alunos como Ana nesses momentos de planejamento (PEDAGOGA).

Esses encontros provocavam movimentos na escola. Não eram sempre instituídos de forma linear e harmoniosa, pois, de vez em quando, algum professor faltava por problemas de doença ou a pedagoga e professores estavam na Secretaria de Educação ou envolvidos com alguma atividade na escola.

Dos encontros analisados tomaremos os realizados nas datas de 06 e 20/08, 03 e 17/09, 03 e 31/10/2010 para reflexão, uma vez que, nessas oportunidades, refletimos sobre situações distintas que nos ajudaram a apresentar os movimentos que esses processos formativos e de planejamento trouxeram para a escola.

No primeiro encontro realizado em 06 de agosto de 2010, trabalhamos com o grupo algumas falas de Philippe Meirieu (2005) sobre a educabilidade humana, fazendo um diálogo com o texto “Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais?”, da autora Ana Maria Lunardi Padilha (2005). As reflexões sobre educabilidade, processos de inclusão e exclusão social provocavam o grupo, fazendo-o pensar nas ações instituídas pela escola para o trabalho educacional com adultos com necessidades educacionais especiais. O grupo mostrava-se inquieto, confuso, pensativo, perguntando-se se os trabalhos desenvolvidos com os alunos com necessidades educacionais especiais os incluíam ou excluía das propostas curriculares da escola que ainda não estavam escritas:

Falando sobre inclusão e exclusão, estou aqui com minha cabeça fervendo. Teve um dia que passei umas atividades de alfabetização para Ana que a professora de Educação Especial me arrumou e aí, assim, eu ajudava, mas eu sentia a necessidade dela. Ela queria a minha atenção. Ela queria que eu ajudasse, mas eu não conseguia, porque a turma não deixava. Então, assim, aquele dia para mim foi terrível. Nossa! Que eu a vi olhando para mim assim, dizendo: ‘Ajuda!’. E não teve como, ficou a desejar naquele dia. E aí fico me perguntando: ‘Eu não excluí minha aluna?’ (PROFESSORA ZENAIRA – LÍNGUA PORTUGUESA).

Questionavam o trabalho desenvolvido na sala de recursos, dizendo que tal movimento explicitava o quanto os alunos estavam sendo excluídos dentro do contexto da escola e que acreditavam que as intervenções da professora de Educação Especial deveriam ser realizadas em sala de aula, junto com os demais professores, conforme discursos apresentados pela pedagoga e pela professora Joana, do 1º segmento:

[...] Pera aí. Agora essas coisas deram um nó na minha cabeça. Na verdade, acho que precisamos fazer tudo de novo. Se eu tirar o menino da sala de aula e colocá-lo na sala de recursos, eu não estou excluindo essa “criança” da sala de aula? Agora quero saber se isso é inclusão. Ele não tinha que ficar na sala de aula? Se ele sai, não é exclusão? Onde ele tem que ficar? (PEDAGOGA).

Acho que o melhor lugar para o aluno é a sala de aula. Eu percebo que, quando a professora de Educação Especial chega na porta da minha sala, tem aluno que não quer sair. A sala fica toda sabendo para onde ele vai. Ele fica com vergonha. Acho que temos que respeitar [...] (JOANA – PROFESSORA DO 1º SEGMENTO).

As teorizações de Padilha (2005) provocam as educadoras. Se o aluno com necessidades educacionais sai da sala de aula, não está excluído desse contexto? Só um minuto: mas está incluído na sala de recursos, não é? E os demais alunos como ficam nesse processo? A autora permitia ao grupo pensar que ser/estar excluído pressupõe que haja o seu oposto, ou seja, ser/estar incluído, pois “[...] a complexidade está na unidade de sentido de um enunciado completo: quem está excluído está excluído de algo, de alguém, de algum lugar, por algum motivo, por algum tempo, em certas condições” (PADILHA, 2005, p. 126).

Essas reflexões possibilitavam aos educadores focalizar a sala de aula como espaço-tempo para aprendizagem de todos os alunos, uma vez que os programas de estudos devem estar adaptados às necessidades da criança e não o contrário, pois a escola deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios (PADILHA, 2005).

Ferreira (2005), considerando o desafio proposto por Padilha (2005), nos fala que tal proposta revela a necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, garantindo a expressão de cada singularidade num processo de acompanhamento/orientação, que possibilite a constituição do sujeito sem as marcas das desvantagens que têm sido impostas àqueles que são acentuadamente diferentes.

Pensativos, e reconhecendo que a escola necessitava instituir momentos para que questões como essas emergissem para que os professores sobre elas pudessem pensar, os profissionais ali envolvidos sentiam que a formação dos profissionais da educação necessitava ser concebida como movimento processual, dinâmico, inacabado. Aproveitamos essas inquietações para discutir as contribuições que os planejamentos coletivos entre pedagogos, professores regentes e de Educação Especial trariam para o processo, uma vez que a

especialista não podia estar em sala de aula sem as atividades adaptadas para os alunos considerados especiais pela escola.

A discussão era fervorosa, levando-nos a refletir sobre questões que falavam de currículo, do papel social da escola, da avaliação e das contribuições da instituição escolar no processo de inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais. Finalizamos o encontro com a fala da pedagoga que, a exemplo dos demais professores, mostrava-se inquieta, cheia de interrogações e disposta a potencializar os planejamentos com os demais educadores com discussões como aquelas.

Retomando as atribuições e contribuições dos pedagogos nesses processos e a necessidade de os professores assumirem o pedagógico juntamente com os coordenadores pedagógicos, encerramos o encontro com avaliação positiva, pois as discussões nele construídas haviam provocado movimentos, saberes e atitudes. Depois dessas reflexões, já percebíamos que a sala de aula também se fazia foco do processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e movimentos na professora de Educação Especial que já começava a desenvolver sua prática nesse contexto.

Aproveitando os movimentos da primeira formação do grupo, em 20/08/2010, apresentamos as observações que havíamos feito no primeiro momento da pesquisa, permitindo que o grupo refletisse sobre as ações políticas e pedagógicas da escola no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Problematicamos ações que consideramos prospectivas na escola, como a presença da professora de Educação Especial na sala de aula; o trabalho interdisciplinar desenvolvido entre a professora Zenaira, de Língua Portuguesa, e a professora de Ciências no trabalho com folclore; algumas intervenções que havíamos feito e que apresentaram resultados satisfatórios, bem como as dificuldades que os professores encontravam em envolver os alunos nas atividades levadas para a sala de aula.

Tomando essas discussões para debate, aprofundamos nossos conhecimentos acerca dos princípios e fundamentos da Pedagogia de Projetos, por meio de algumas reflexões de Freire (1996) extraídas do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e de outras trazidas por Sônia Maria Bitencourt no texto “Escola serve para quê?”, publicado na revista Exame no ano de 2001. Concluímos que tal atividade se faz de forma processual, dinâmica, no dia-a-dia, e sua culminância são os conhecimentos construídos por professores e alunos nesse período. Essas questões faziam o grupo rever suas considerações e perceber que o prazo de quatro meses não se configurava um tempo tão extenso como pensavam, necessitando instituir ações que fizessem desses momentos uma oportunidade para envolver todos os alunos em situações de significativas aprendizagens.

Vamos começar o nosso projeto amanhã? [...] Tenho duas aulas na 5ª A. Posso trabalhar em uma recuperação e na outra apresentamos o projeto para os alunos [...]. Se não der, a gente começa na quinta [...]. Acho melhor começar logo. Depois que você começou a discutir isto, parece que tem muito tempo, mas não tem. Temos muita coisa para trabalhar e, se não ficarmos atentos, não dá para fazer nada. Melhor começar logo (ZENAIRA – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Esses debates levaram o grupo a adotar o encontro de 03 de setembro de 2010 para releitura dos objetivos e pressupostos do Projeto Musicultrarte e instituir proposta de trabalho e intervenção a ser coordenada pelas professoras de Língua Portuguesa, envolvendo os alunos do 2º segmento e, gradativamente, os demais educadores nas ações ali delineadas. Desse encontro, resultaram dois planos de ação, cujo objetivo estava centrado em instituir contextos favorecedores do desenvolvimento da leitura e da escrita com os alunos, pela via dos

pressupostos do Projeto Musiculturarte, ficando acordado que, colaborativamente, iniciariamos na semana seguinte.

INSTITUIÇÃO	EMEF Escola de Vidro
SÉRIES	1º Segmento (Alfabetização)
COORDENADOR	Professora Joana
OBJETIVO GERAL	Instituir propostas pedagógicas interdisciplinares para o desenvolvimento do Projeto Alfabetizar e Letrar: uma aventura na cidade, implementando contextos favorecedores da leitura e da escrita para os alunos
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Instituir contextos favorecedores do desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de recursos diversificados, como contação de histórias, ilustração, teatro, releitura de textos, dinâmicas, dentre outros • Realizar trabalhos intertextuais a partir dos textos “Arte de Ser Feliz” da autora Cecília Meirelles, e da música “Da Janela” do Grupo Moxuara • Desenvolver trabalhos interdisciplinares com os professores responsáveis pelas demais áreas do conhecimento • Mediar e acompanhar a produção dos alunos a partir dos textos “Arte de Ser Feliz” e da música “Da Janela” • Adequar esses trabalhos de acordo com as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, envolvendo-os nas atividades realizadas pelo projeto
METODOLOGIA 1º MOMENTO	Trabalhar com os alunos o texto “Arte de Ser Feliz” por meio de contação de história coletiva com os alunos. A partir dessa atividade, dividir os alunos em seis grupos para a realização das ações
2º MOMENTO	Os alunos farão releitura dos textos trabalhados a partir da seguinte dinâmica organizativa: 1º Grupo: Trabalhar com o texto “Arte de Ser Feliz” em forma de quadrinhos 2º Grupo: Fazer uma paródia do texto 3º Grupo: Trabalhar com massinhas de modelar para releitura do texto 4º Grupo: Realizar entrevista fictícia com a escritora para apresentação de sua biografia e o texto “Arte de Ser Feliz” 5º Grupo: Abordar situações sociais vivenciadas pelo povo brasileiro a partir do texto trabalhado 6º Grupo: Confeccionar a maquete de um prédio, com diversas janelas e ilustrar o que seus residentes podem ver desses diferentes espaços
3º MOMENTO	Depois de contada a história: • Explorar com os alunos que o livro é uma janela que nos coloca em frente a diferentes horizontes • Discutir com o grupo suas preferências textuais • Problematicar a importância da leitura e da escrita para nossa inclusão social • Realizar com os alunos roda de leitura na biblioteca escolar e pelo empréstimo de livros • Apresentar aos alunos proposta de trabalho a ser desenvolvida a partir de um dos livros lidos na roda de leitura. Os alunos deverão apresentar a obra de maneira bem criativa, podendo utilizar quadrinhos, pinturas, encenação de programas televisivos, dentre outros
4º MOMENTO	Trabalhar com a música do Grupo Moxuara “Da Janela”, desenvolvendo uma atividade intertextual com o texto de Cecília Meirelles, fazendo os seguintes movimentos: • Apresentar e cantar a música com os alunos • Fazer interpretação verbal e coletiva do texto • Explorar palavras que chamaram a atenção dos alunos, relacionando-as no quadro e com as idéias centrais do texto • Promover um diálogo entre a música e o texto “Arte de Ser Feliz”
5º MOMENTO	Produzir coletivamente com os alunos peça teatral a partir dos textos trabalhados em

	sala de aula • Os alunos, com o incentivo da professora, farão a composição do texto, tendo a educadora a atribuição de anotá-lo no quadro • Os alunos, em seguida, transcreverão o texto para seus cadernos • O fechamento do texto deverá ser a música “Da Janela” • Os alunos ensaiarão com a professora a peça teatral • Os alunos apresentarão a peça na culminância do projeto
DISCIPLINAS ENVOLVIDAS	Língua Portuguesa, Ciências, História, Arte, Matemática, Inglês, Geografia

QUADRO 09: PLANEJAMENTO REALIZADO COM A PROFESSORA JOANA PARA O PROJETO MUSICULTURARTE.

No encontro de 17 de setembro de 2010, fizemos uma avaliação do desenvolvimento da pesquisa na escola, podendo cada pesquisador falar de si, de seus movimentos e de como a proposta vinha ajudando a instituir trabalhos que envolvessem todos os alunos, principalmente os com necessidades educacionais especiais.

Você é como se fosse uma pedagoga para nós, porque através da pesquisa, a gente estuda junto, planeja e você vai ainda para a sala de aula fazer junto. Acho que você fala a mesma língua que a gente [...]. Acho também que, em nossas escolas, precisamos ter mais colaboração e usar melhor nossos planejamentos. Com você em sala de aula, o trabalho não fica tão pesado, porque tem alguém que nos ajuda, principalmente com aqueles alunos que apresentam mais dificuldades [...]. (JOANA – PROFESSORA LÍNGUA PORTUGUESA).

[...] No início [...], eu achei que você viesse avaliar o meu trabalho, devido você estar lá dentro, por ter feito parte da coordenação da Educação Especial. Aí, no início, eu pensei: ‘Aí, meu Deus, eu acho que tenho que melhorar, porque a Sula está aqui. Acho que essa pesquisa dela é de mentirinha. Com o passar do tempo, vi que você veio ajudar e, a cada dia, você foi infiltrando mais. Você contagiou todos os professores que estavam contaminados, mas eram gotinhas, aí você deu litros de ânimo. E depois eu percebi que você veio só para me ajudar, não para me criticar. Foi uma maravilha [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Nesse encontro, os professores produziam seus discursos e nos traziam movimentos e tensões que nos provocavam reflexões. Primeiramente, falavam-nos sobre a função pedagógica. Entendiam que era fundamental ter um profissional que falasse a sua linguagem. Embora atrelassem a figura do pesquisador à do pedagogo, naquele se apoiavam para sublimar essa configuração. Afinal, que configuração é essa? Meirieu (2002, p. 90) nos diz que “[...] o pedagogo poderia ser definido como aquele que trabalha sobre o saber que ensina”. Assim, o pedagogo, dentro do contexto educacional, é aquele que, em colaboração com o professor, gesta as aprendizagens, abre caminhos para elas emergirem, fomenta processos de mediação, colabora, problematiza, forma sujeitos e forma-se nesse mesmo processo.

Nas palavras de Barbier (2004, p. 18), em uma pesquisa-ação, o pesquisador ocupa diferentes funções e aceita esses diferentes papéis, necessitando ter clareza de que desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Nesse período, nossa intervenção em sala de aula já havia se efetivado, tendo os professores oportunidade de vivenciar a colaboração de mais dois colegas nesse contexto, uma vez que, além do pesquisador, a professora de Educação Especial já considerava esse espaço também como lugar de aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento de sua prática docente.

Falamos de nossos movimentos, de como o grupo crescia e dos resultados obtidos ao se trabalhar colaborativamente, apresentando os professores suas preocupações com a pesquisa, almejando saber se estávamos alcançando os objetivos propostos:

Eu acho legal o que você faz com a gente. Traz as críticas que ajuda a gente a pensar. Vejo que, nesse tempo pequeno, temos crescido, porque temos refletido muito. Espero que tudo isso também te ajude no seu trabalho de especialização.
(PROFESSORA DE INFORMÁTICA).

Sinalizamos que os movimentos eram positivos, embora tivéssemos um longo período ainda a percorrer. Externamos nossa felicidade em poder registrar o trabalho de professores empenhados, principalmente com o processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e que, embora não sejamos professores do 2º segmento, a pesquisa nos possibilitava direcionar novos olhares para a atuação desses profissionais, rompendo com percepções cristalizadas e receios que também tínhamos no início dos trabalhos.

O espírito colaborativo e solidário nos tomava. O grupo zelava pela pesquisa, tinha o cuidado de acompanhar seus rumos. As professoras tinham atenção com o pesquisador. Barbier (2004, p. 33) nos fala que a pesquisa-ação “[...] não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos”. O trabalho grupal nos envolvia no estudo, nos fazia querer alcançar objetivos, nos fazia “cuidadores” uns dos outros, pois, ao mesmo tempo em que tínhamos o desejo de provocar mudanças naquele cotidiano, éramos provocados e passávamos a repensar nossas atitudes e valores. Os professores colocavam em suspensão sentimentos como medo e insegurança e passavam a sentir o desejo de colaborar e cuidar da/com a pesquisa. Tornavam-se, assim, pesquisadores de novos/outros saberes para a construção de práticas inclusivas, uma vez que, nesta metodologia investigativa, “[...] o pesquisador é aqui um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença (BARBIER, 2004, p. 61).

Em uma quinta-feira, 03 de outubro de 2010, às 19h50min, realizamos o primeiro encontro com toda a escola, envolvendo os coordenadores, pedagogas, professores, bibliotecários e profissionais da secretaria escolar. Proporcionamos nesse encontro reflexões sobre o processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e, em consequência, dos movimentos que a escola vinha implementando para a garantia desse processo. Aproveitamos também para fazermos uma análise de como nossa pesquisa se envolvia com esses movimentos instituídos.

Abrimos o encontro com uma apresentação teatral que fazia parte dos trabalhos do Projeto Musiculturarte já iniciados com alguns alunos do 1º segmento e outros do 2º segmento. Texto, cenário e figurinos foram confeccionados pelos alunos. A iniciativa da apresentação partiu da professora Joana que iniciou o encontro falando dos trabalhos desenvolvidos pela pesquisa. Em seguida, apresentamos nossas implicações com a Educação Especial, os objetivos do estudo, problematizando algumas questões que diziam respeito ao processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, reafirmando as contribuições da formação continuada como processo retro-alimentador da prática docente e, conseqüentemente, da implementação de trabalhos em sala de aula para o desenvolvimento dos alunos.

Problematizamos como esses alunos eram vistos pela escola e pela sociedade, destacando a importância da escolarização na constituição desses sujeitos históricos e sociais. Trouxemos à

tona também a inexistência de tempos de planejamento, formação e encontros entre os profissionais da escola para a implementação de trabalhos.

Refletimos que, mesmo com perspectiva de formação com poucas discussões sobre o processo educacional desses alunos, necessitávamos considerar nossa implicação nesses processos, uma vez que alguns alunos, já portavam experiência escolar desde a tenra idade, saindo dela sem conhecimento sobre diferenciação de letras e números. Ficou o seguinte questionamento para os profissionais ali envolvidos: como registrar, (re)planejar, (re)avaliar, avançar, intervir, para que os alunos, principalmente os com necessidades educacionais especiais, possam se apropriar dos códigos lingüísticos, tão necessários à sua inclusão escolar? Como potencializar os tempos e espaços escolares, de forma a torná-los fecundos para o desenvolvimento de trabalhos com leitura e escrita? Como significar o currículo escolar em face às demandas apresentadas pela prática? Como fazer da instituição escolar um espaço de produção coletiva de conhecimentos?

No encontro, relatamos a seguinte passagem ocorrida na sala de recursos com a aluna com deficiência mental, anotada em nosso diário de campo em 23 de março de 2010,

Cheguei à escola, encontrei a professora de Educação Especial com a aluna com deficiência mental na sala de recursos/multifuncional e falei:

– Bom-dia, meninas.

Abricei as duas e a aluna me disse:

– Você está bonita.

Respondi:

– Você também está uma gata.

Ela sorriu, fez cara de envergonhada e sinalizou:

– Olha, você tem que ajudar o Flávio. Ele não faz nada. A mãe dele arrumou outro (namorado) e ele ficou assim. Não faz nada. Ano que vem a professora [de Educação Especial] vai dá aula para mim e a Milena [coordenadora] para o Flávio.

Refletimos sobre o discurso da aluna, dizendo que ela se incomodava com a situação do colega e que isso deveria nos provocar. Perguntamos aos professores: será que também estamos incomodados? Incomodado, o grupo falava ao mesmo tempo, podendo ser capturado o discurso elaborado pelo professor de Geografia:

Como é? Ela está se incomodando com a situação de Flávio? E a gente tem que pensar no que ela está falando. Ela é danada! Ela está querendo dizer muita coisa pra gente com isso. Ela está dando conta de resolver coisas que a gente ainda não deu conta [...]. Eu quero trabalhar com ela atividades sobre dimensão espacial e temporal. Comprei um livro na internet que vai me ajudar [...]. Esse ano não vai dá mais para fazer muita coisa, mas ano que vem já quero começar estudando. Eu preciso aprender a trabalhar com ela (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Feitas tais reflexões, apresentamos o quadro do perfil dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no 1º Segmento da Educação de Jovens e adultos, organizado em três grupos (Quadro 10):

GRUPOS	QUESTIONAMENTOS
Alunos inseridos em propostas de trabalho no 1º Segmento, necessitando vivenciar contextos de aprendizagem que garantissem a continuidade dos trabalhos desenvolvidos anteriormente ou não.	Como garantir a continuidade desses trabalhos? Como garantir a aprendizagem daqueles que ainda não haviam ido até uma escola?

Alunos sem processo de escolarização em escola de ensino regular com idade acima de 18 anos, buscando, na EJA, possibilidades de inclusão escolar.	Vamos frustrá-los? Fechar as portas que agora se abrem? Vamos excluir novamente?
Alunos com experiência em escolas de ensino especializado e/ou de ensino comum, apresentando pouco desenvolvimento acadêmico e social, sendo avançados para o 2º Segmento devido ao laudo médico, pois, ainda acreditam que existe uma lei que garante aprovação automático.	Irão passar esses alunos pela escola comum, dela saindo sem aprender? Vamos fazer de conta que eles não estão em sala de aula? Vamos continuar avançando a partir de uma perspectiva de laudo médico ou pelo aprendizado obtido?

QUADRO 10: SÍNTESE DAS REFLEXÕES DOS PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Tal dinâmica permitia ao grupo refletir sobre a importância do processo de escolarização na vida desses sujeitos e sobre a cultura estabelecida na escola avaliando-a e instituindo canais potencializadores de algumas frentes de trabalho. Foi explicitada a necessidade de concepção da escola como espaço de problematização e aprofundamento teórico/prático das questões trazidas pelos educandos para o cotidiano escolar. De fundamental importância também, é a ressignificação dos planejamentos semanais e o desenvolvimento de ações colaborativas na escola para enfrentamento dos desafios da prática. Outro ponto de discussão foi o processo de formação continuada em contexto para o ano letivo de 2011:

[...] Ano que vem acredito que a escola pode se organizar de forma diferente. Podemos aproveitar melhor o planejamento, articular o trabalho entre as disciplinas, problematizar e debater (ZENAIRA – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

[...] Essa discussão me faz ver que precisamos ter uma organização da parte pedagógica mesmo [...]. Tem que ter um trabalho mais efetivo com a gente [...]. Precisamos de encontros como esse nem que seja trimestral para discutirmos esses assuntos (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

[...] Acho que o que a gente precisa você já tocou. Precisamos criar o hábito de sentar, planejar, discutir e fazer (COORDENADORA ESCOLAR, DIÁRIO DE CAMPO, 10-12-2010).

No encontro, os educadores falavam das dificuldades que o grupo enfrentava em trabalhar de forma solitária com esses alunos. Afirmaram que encontravam, na pesquisa que desenvolvíamos na escola, possibilidades de enfrentamento de tais dificuldades, podendo os professores envolvidos no estudo compartilharem as experiências e encontrar, no trabalho colaborativo, outras possibilidades de planejamento, formação e intervenção em sala de aula.

O trabalho grupal, gradativamente, provocava movimentos na escola. Existia uma fórmula para o alcance desse objeto? Acredito que não. O que tínhamos se chamava “implicação”. Estudávamos, discutíamos, refletíamos, planejávamos, intervínhamos, avaliávamos e contagiávamos.

Em 31 de outubro de 2010, realizamos o segundo encontro coletivo para o envolvimento dos demais professores no Projeto Musiculturarte já iniciado, colaborativamente, pelos professores de Língua Portuguesa e de Educação Especial em cumprimento ao planejado no dia 03 de setembro.

Nesse encontro, os educadores de Língua Portuguesa socializaram com os demais professores os dois planos de ação constituídos, bem como alguns trabalhos em processo de desenvolvimento com os alunos. Feitas tais apresentações, formamos grupos de trabalhos para

que os educadores, dentro de suas disciplinas, explorassem seus conteúdos, promovendo um diálogo com os trabalhos já iniciados, colaborando com os trabalhos de releitura dos textos de Cecília Meirelles, Graciliano Ramos e das músicas do Grupo Moxuara.

Estes movimentos de instituir outras possibilidades para planejamento e formação, constituíam-se pela via de encontros semanais com o grupo de pesquisa ou com toda a escola, como os mencionados neste texto. Encontros que aconteciam nas idas e vindas para a escola, nos intervalos de aulas, no horário de recreio, nos dias em que chegávamos mais cedo na escola. Esses “momentos menores” deixaram de ser considerados “marginais” e se transformaram em momentos de criação, recriação e potencialização da prática docente, pois tínhamos um projeto de intervenção instituído que conduzia nossas ações e intervenções em sala de aula.

Jesus (2007) fala-nos que o trabalho grupal favorece o desencadeamento de ciclos de discussão, em que os sujeitos nele envolvidos ocupam a posição de mediadores no que consiste a reflexão-ação dos interesses/demandas presentes nas escolas e questionamentos sobre os “possíveis e impossíveis” no cotidiano. Na ação grupal, busca-se desmobilizar inércias, compreender o que se coloca como desafio e tensão, escutar a escola, estabelecer metas/planejamentos em contexto, junto com essa instituição, a partir de suas narrativas, pensando na possibilidade de colocar, pelo menos provisoriamente, os julgamentos em suspensão.

V. É POSSÍVEL FECHAR ESTA CONVERSA?

Ao iniciarmos este item — que trata de nossas reflexões finais acerca do processo e pesquisa-ação que se debruçou em compreender os caminhos possíveis para implementação da inclusão escolar na escola — gostaríamos de destacar que buscamos, durante todo o processo de investigação, trilhar um caminho que nos conduzisse àquilo que Gatti (2001) nos indica como fundamental para a pesquisa educacional: a captação da “concretude histórico-social” do campo pesquisado.

A busca dessa concretude histórico-social permitiu-nos visualizar a realidade do campo, conduzindo-nos à reflexão acerca das relações institucionais, impulsionando-nos, dentro de um coletivo, a repensar a formação continuada, as práticas educativas dos docentes e as práticas organizativas da escola, tendo como foco os alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos.

Partindo dessa concretude, desse contexto, no município de Vitória pudemos delinear alguns objetivos que nos levaram a trilhar um percurso investigativo focalizando a demanda de um coletivo. Esse percurso investigativo foi viabilizado pelo direcionamento metodológico pautado na pesquisa-ação. O direcionamento metodológico, por seu turno, favoreceu-nos a formação/construção do pesquisador coletivo, que se constitui pela professora de Educação Especial, a pesquisadora, o CTA e os professores regentes. O pesquisador coletivo foi focalizando as questões a serem investigadas no *lócus* deste estudo, atuando coletivamente com a Equipe da Escola, refletindo sobre as políticas públicas instituídas no processo de inclusão escolar no município de Vitória. Da mesma forma, instituímos uma formação continuada fomentando o entendimento acerca do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural como contribuição teórica para a inclusão escolar. E ainda, interagindo e participando das mediações, do ensino aos alunos com dificuldade de aprendizagem — por motivos outros e por deficiência mental — junto com o professor da sala regular e do professor de apoio, produzimos conhecimento na troca de experiência e difusão das práticas vivenciadas.

Podemos afirmar que buscamos uma perspectiva contra-ideológica, um movimento que parte do *lócus-escola* e ganha lugar na formação do professor, no sentido da prática docente diante do aluno com necessidades educacionais especiais, tangenciando algumas ações dentro da Secretaria de Educação. Porém, esse não é um movimento linear, mas dialético, interligado, concomitante, alimentado pelas reflexões e avaliações do coletivo ante o fenômeno educativo.

Dentro desse *corpus* instituído no processo de pesquisa-ação, evidencia-se, pelos objetivos e frentes de trabalho, a configuração, por parte do pesquisador coletivo, das questões de base investigativa que representam a demanda e a necessidade daquele coletivo. Nesse sentido, o processo de pesquisa-ação na Escola de Vidro avança na captação da clareza do fenômeno educativo que está ligado, indubitavelmente, aos aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos de nossa sociedade, gerando uma demanda àquele grupo, naquele espaço.

Com essas afirmações, queremos dizer que o grupo, o coletivo, se vê dentro de um fenômeno educativo, do qual indica as questões nodais. Para além da indicação dessas questões, o pesquisador coletivo coloca-se como catalisador de mudança por meio de um movimento de ruptura ao estabelecido, instituindo-se como fomento a uma ação política. Quando falamos no fomento à política, nos remetemos a uma política que tenha “a cara” da escola, que seja

desenhada a partir da construção do coletivo, das experiências vivenciadas no cotidiano da escola (GONÇALVES; JESUS, 2006, P. 11).

Muitos estudos na área educacional têm apontado a dificuldade de se construir, na área da educação, categorias teóricas mais consistentes, que explicitem a complexidade e o contexto social do fenômeno educativo.

A consciência do problema a enfrentar, ou seja, o do entendimento mais claro da natureza do próprio fenômeno educacional [...]. A captação da estrutura desse fenômeno, bem como de sua dinâmica, não como idéias que delas fazemos, mas a captação em sua concretude histórico-social, como parece ser a exigência que se coloca para a pesquisa educacional, traz desafios teóricos e metodológicos que permanecem em aberto (GATTI, 2001, p. 70).

Partindo das reflexões de Gatti, entendemos que o processo de pesquisa na Escola de vidro tenta vencer os desafios teóricos e metodológicos que permanecem em aberto quando se trata da captação da concretude histórico-social, principalmente porque essa captação parte do grupo pesquisado, do grupo que se faz pesquisador, ou como bem designa Barbier (2004), a captação parte do âmago do “pesquisador coletivo”.

Destacamos que o percurso metodológico desta pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa da pesquisa-ação, tendo como disparador inicial a análise documental, no estudo uma intenção investigativa que foi sendo ampliada e instituída em conjunto com o pesquisador coletivo, o que favoreceu à pesquisadora captar a concretude e a demanda do campo investigado, não como uma idéia, ou problema de investigação pré-elaborado, mas construído, instituído coletivamente na efervescência da demanda histórico-social na Escola de Vidro e no município de Vitória.

Refletindo um pouco mais acerca das implicações da pesquisa educacional, podemos entender, por meio das colocações da autora, que o modismo e, muitas vezes, a tendência ao imediatismo para a escolha dos problemas em busca de uma aplicabilidade imediata das conclusões, têm levado a pesquisa-ação a ser trabalhada de maneira muito simplista e com empobrecimento teórico.

A pesquisa educacional, indica-nos a necessidade de pensarmos um engajamento maior do pesquisador, não somente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilhar os resultados da pesquisa.

Nesse sentido, quando discutimos os resultados desta pesquisa, apresentamo-los como resultados em processo, porque assim foram desenhados pelo pesquisador coletivo. Resultados de um coletivo que trilha um caminho não estanque, mas que prossegue em um contínuo pelas mãos de atores que permanecem na escalada, no campo, nas escolas, na equipe, na Secretaria, nas salas de aula.

Este item de reflexão final leva-nos em direção à produção do conhecimento, já discutida nesta pesquisa, que nos ajuda a vislumbrar como a apropriação de uma perspectiva teórica, no nosso caso a perspectiva histórico-cultural, impulsiona no alcance de outra visão de mundo e de sociedade. E também, de como essa apropriação se inscreve na prática docente e na difusão dessas práticas entre os seus pares, apontando para outra lógica de ensino, para outra perspectiva de sociedade.

A produção do conhecimento está imbricada na prática do professor e necessita ser cada vez mais valorizada por meio dos sistemas que organizam a educação no País. A difusão de perspectivas teóricas que se contraponham à racionalidade técnica e ao padrão do mercado neoliberal pode iniciar um movimento capaz de gerar a apropriação do conhecimento por parte do professor e o fomento às políticas públicas advindo do terreno, do chão da escola.

Ao trabalhar com a perspectiva histórico-cultural no processo de pesquisa-ação, o pesquisador coletivo viu-se diante de conflitos em relação ao estabelecido como padrão dentro das escolas e foi impulsionado a pensar outras lógicas de ensino, criando e recriando suas práticas.

A formação continuada coroou esse conflito com os “possíveis” construídos a partir da apropriação do conhecimento pelo professor, diante das reflexões e das indicações teóricas.

Ao optarmos por uma esfera de colaboração, passamos a apreender e instituir, junto com os participantes, um compromisso compartilhado acerca da pesquisa e buscar tópicos de interesse mútuo. Assim, a partir do compromisso e interesse mútuo o aprendizado do pesquisador coletivo, no qual a pesquisadora está inscrita, foi-se desenhando.

Dentro do *corpus* teórico-metodológico da pesquisa, pudemos aprender a transitar nessas “modalidades” de ações trabalhando com o pesquisador coletivo, o que revela para nós a importância de pensarmos as questões metodológicas em nossas pesquisas tendo como foco a colaboração, pois é o movimento coletivo que permite o transitar nessas modalidades porque o pesquisador não consegue transitar sozinho.

O processo de pesquisa-ação realizado nesta instituição acrescenta ao nosso “estoque de conhecimento” a noção clara de que o *lócus*-escola pode e deve gerar, em futuros estudos, o fomento às políticas públicas em relação à formação do professor, à prática educativa e à produção do conhecimento, tendo como perspectiva a pesquisa como prática social, como uma política em ação respaldada pelo coletivo do campo investigado.

O processo de pesquisa-ação na Escola de Vidro da rede Municipal de Ensino de Vitória mostrou-se uma oportunidade ímpar de vivenciar o aprendizado da produção de conhecimento compartilhado.

Como apontado pela autora, cativa tornou-se a pesquisadora; cativa das reflexões em grupo, do sorriso do aluno que aprendeu, das discussões acaloradas e inquietantes dos professores regentes e de apoio em busca de melhores condições de trabalho. Cativa dos sentimentos e das lutas das famílias; cativa do perfume da conquista que pairava no ar a cada desafio da equipe vencido no coletivo; cativa da pesquisa como prática social; cativa do amor ao município e, principalmente à escola...

VI. BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, A. M. B. **Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental**. 2003. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-31.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- _____. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- ARAGÃO, E. M. A. “**A gente não desiste porque sonha**” – a história anônima dos conselheiros tutelares de Cariacica. 2004. 182 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Subsídio para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência múltipla**. Brasília, 1995. (Série Diretrizes, 7).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2001.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 65-81, jul. 2001.
- GONÇALVES, A. F. S.; JESUS, D. M. Significando o serviço de apoio especializado: os laboratórios pedagógicos no município de Vitória. In: ENDIPE, 8., 2006, Pernambuco. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. 2 CD ROM, v. 1. p. 1-15.
- _____. Comentário. In: NÓVOA, A. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 265-269.

KASSAR, M. C. M. Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 75-85.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; SANTOS, M. M.; Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Vitória, **Anais...** Vitória: Ufes, 2006.1 CD-ROM.

_____. Políticas educacionais e sujeitos: contribuições para desenhos de pesquisas em educação especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 413-430, jul./dez. 2003.

_____. O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências. **Revista de Educação**, Campinas, n. 16, p. 79-86, jun. 2004.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especiais do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora Edufes, 2006a. p. 125-138.

_____. **Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de textos?** 2006. Curso ministrado aos professores da Rede Municipal de Ensino de Capão Bonito, São Paulo, 2006b.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora Edufes, 2006a. p. 125-138.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS PROFESSORES DO ENSINO NOTURNO QUE ATUAM NA ESCOLA DE VIDRO.

1. Há quanto tempo você trabalha na Educação?
2. Há quanto tempo trabalha na escola?
3. Qual é sua formação?
4. Como você vê sua formação profissional?
5. Qual é o cargo que você ocupa atualmente? Já ocupou outros cargos na escola? Quais?
6. Com quais turmas você trabalha? Você já trabalhou com outras turmas? Quais?
7. Já atuou em outra modalidade?
8. Por que você trabalha na EJA?
9. Quais são as suas concepções sobre a inclusão escolar de alunos com NEE?
10. Como você define a EJA? Como você vê a Inclusão Escolar no contexto da EJA?
11. Quais são as suas dificuldades/desafios no cotidiano escolar?
12. Quais as possibilidades de parceria entre os profissionais da educação especial e do ensino regular?
13. Como você define o ser jovem e o ser adulto?
14. O que você acha que a EJA deve propiciar ao jovem ou adulto que aqui estuda?
15. Como você define Inclusão Escolar?
16. Você poderia descrever algumas das atividades que você realiza junto com os alunos? E algumas atividades gerais da escola? (Explorar o conjunto de atividades que normalmente acontecem no dia-a-dia das turmas/escola)
17. Dessas atividades, quais você acha mais importantes? Por quê? Quais são os objetivos dessas atividades? (Retomar cada uma das atividades descritas pelo entrevistado, na pergunta anterior.)
18. Você acha que alguma dessas atividades pode ser importante para a emancipação dos alunos matriculados na EJA? Elas contribuem com o aluno com DM que está em sua sala?

Desafios da Inclusão Escolar:

1. Em sua opinião, quais são os principais desafios da inclusão escolar? Por quê? Você pode colocar um exemplo, a partir de uma experiência sua?
2. Necessidades de Formação do Professor:
3. Em sua opinião, quais são as principais necessidades de formação dos professores para a inclusão escolar?

APÊNDICE B: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA FOCO DE NOSSO ESTUDO

1. Em sua opinião, quais são os principais desafios da inclusão escolar? Por quê? Você pode colocar um exemplo, a partir de uma experiência sua? Necessidades de Formação do Professor:
2. Em sua opinião, quais são as principais necessidades de formação dos professores para a inclusão escolar?
3. Como você define a EJA? Como você vê a Inclusão Escolar no contexto da EJA?
4. Quais são as suas dificuldades/desafios no cotidiano escolar?
5. Quais as possibilidades de parceria entre os profissionais da educação especial e do ensino regular?
6. Como você define o ser jovem e o ser adulto?
7. O que você acha que a EJA deve propiciar ao jovem ou adulto que aqui estuda?
8. Como você define Inclusão Escolar?
9. Você poderia descrever algumas das atividades que você realiza junto com os alunos? E algumas atividades gerais da escola?
10. Dessas atividades, quais você acha mais importantes? Por quê? Quais são os objetivos dessas atividades?

APÊNDICE C: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

1. Em sua opinião, quais são os principais desafios da inclusão escolar? Por quê? Você pode colocar um exemplo, a partir de uma experiência sua?
2. Em sua opinião, quais são as principais necessidades de formação dos professores para a inclusão escolar?
3. Como você vê a Inclusão Escolar no contexto da EJA?
4. Quais são as suas dificuldades/desafios que você encontra no cotidiano escolar?
5. Quais as possibilidades de parceria entre você e os professores do ensino regular?
6. Como você define o ser jovem e o ser adulto?
7. Como você define Inclusão Escolar?
8. Você poderia descrever algumas das atividades que você realiza junto com os alunos que, no seu ponto de vista, é possível fazer em sala de aula com o professor?
9. Dessas atividades, quais você acha mais importantes? Por quê? Quais são os objetivos dessas atividades?

APÊNDICE D: MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO

- a) Data:
- b) Atividade:
- c) Participantes:
- d) Horário de início:
- e) Descrição da atividade? (objetivo; como foi realizada; envolvidos; dificuldades percebidas; intervenção/mediação)
- f) Materiais utilizados:
- g) Conclusão do dia:
- h) Horário de término:

ANEXOS
ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO



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 Municipal de Ensino Fundamental “ Escola de Vidro”.

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). 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 consequência uma educação inclusiva. Informo que foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. 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 nº. 3135 1035 (Gerencia de Formação). O trabalho será realizado pelo Professor/cursista SULAMAR SNAIDER LORETO sob orientação, da Profª. Mestra Alia Maria Barrios Gonzales cujo tema é: “Educação inclusiva de jovens e adultos: saberes constituídos no chão da escola”, possa ser desenvolvido na escola sob sua direção. Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (027) 99540447 ou por meio dos e-mails: sulamar@terra.com.br.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

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

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Entrevista – Profissionais

Senhor(a) professor(a):

Convido o(a) senhor(a) para participar de uma entrevista individual, que fará parte de uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Alvimar Silva” que **pretende conhecer e propor “Educação inclusiva de jovens e adultos: saberes constituídos no chão da escola”**, pela qual sou responsável. Esclareço que a sua participação na entrevista é voluntária, sendo que você está livre para participar ou não da mesma, e que você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar. Caso você aceite o convite, gostaria de sua autorização para que a entrevista seja gravada em áudio, com o intuito de facilitar a análise da mesma. Esclareço, também, que você está livre para aceitar ou não a gravação da entrevista em áudio.

Sou aluna de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e estou realizando um estudo sobre as contribuições do Projeto Ser Diferente, é legal para seus participantes. Este estudo beneficiará jovens e adultos, pais e professores, pois ele visa fornecer informações para melhorar a qualidade da prática pedagógica dos professores e das instituições de ensino e, assim, melhorar o atendimento oferecido às crianças e pais, na escola em atendimento da educação especial.

Para a realização do estudo será necessário entrevista individual de alguns dos profissionais da escola, conforme a disponibilidade dos mesmos. Também será necessário gravar em áudio a entrevista. Este registro será para uso exclusivo da pesquisa, e não será divulgado, através de qualquer meio, em nenhuma hipótese. O participante da entrevista será, desde o início, identificado através de nome fictício que irá preservar sua identidade. Enfatizo que a identidade do entrevistado, e da própria escola, será mantida em total sigilo, em qualquer circunstância.

Como colocado anteriormente, a participação na entrevista é voluntária e as respostas livres de qualquer obrigação ou dever. Informo também, que a entrevista terá no máximo uma hora de duração. Os dados obtidos, a partir da análise da entrevista, serão utilizados apenas e tão somente para os objetivos da pesquisa.

Desde já, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Sulamar Snaider Loreto

Aluna do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar
Universidade Aberta do Brasil-UnB

Sim, concordo em participar da entrevista e com a gravação em áudio da mesma.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____