

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PATRICIA MORALIS CARAMORI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

E INCLUSÃO ESCOLAR:

um estudo sobre a formação continuada em serviço de
professores a partir do trabalho colaborativo



ARARAQUARA – SP
2014

PATRICIA MORALIS CARAMORI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR:

um estudo sobre a formação continuada em serviço de
professores a partir do trabalho colaborativo

Trabalho de Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação Escolar. Exemplar apresentado para defesa.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall’Acqua

Coorientador: Eladio Sebastián Heredero

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – SP
2014

Caramori, Patricia Moralis

Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar : um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo / Patricia Moralis Caramori – 2014

310 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

I. Professores -- Formação. 2. Consultoria.
3. Educação inclusiva. 4. Aprendizagem. I. Título.

Dedico este trabalho...

... ao Gabriel, razão pela qual eu vivo e existo.

... à minha orientadora, Júlia, que sempre caminhou ao meu lado vibrando com cada progresso da minha trajetória como pesquisadora e como pessoa.

... às professoras do estudo 2 que trabalharam com dedicação e afinho acreditando na proposta da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por me dar todas as oportunidades para evoluir e fazer a coisa certa durante minha trajetória na Terra.

À minha família

À minha orientadora e amiga Prof^a Dr^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua pela parceria, compreensão, pelo exemplo pessoal, profissional e, principalmente, por todas as oportunidades que me deu de refletir, crescer, conhecer mais e de me aprimorar para ser uma profissional competente. Obrigada pelo apoio em todas as horas, pelos ensinamentos nos momentos de dúvida e por vibrar junto comigo em todas as conquistas.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero por todo acolhimento e cuidado no período em que estive na Espanha e por toda dedicação à leitura da tese.

Às professoras da banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro por todo o cuidado e atenção na leitura do material e pelas contribuições valiosas oferecidas para o seguimento da pesquisa.

Aos professores da banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro, Prof.^a Dr.^a Alda Junqueira Marin e Prof.^a Maria de Jesus Cano Miranda pelas contribuições e pelas reflexões que me permitiram ter novas visões e, com isso, crescer como pesquisadora.

Aos integrantes do grupo de estudos: Educação Especial: contextos de formação e práticas pedagógicas por me ajudarem na caminhada do doutorado, fazendo dela um percurso menos solitário, e por me ensinarem tanto.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar que tanto contribuíram para o meu aprimoramento teórico acerca da Educação propiciando leituras e discussões enriquecedoras.

À Secretaria de Educação do Município de Araraquara pela autorização e acesso à EMEF Escola do Campo Hermínio Pagotto e em especial à Gerente de Educação Especial Cássia Canato pela disponibilidade e acesso às professoras de educação especial da rede.

Aos professores participantes do estudo 1, feito na Espanha, que sempre foram muito solícitos me oferecendo informações e práticas pedagógicas valiosas, as quais colaboraram para o enriquecimento do trabalho.

Às professoras participantes do estudo 2, feito no Brasil, pelo empenho, dedicação e comprometimento que tiveram com a pesquisa, além de todo carinho e atenção que tiveram comigo no período em que estive na escola.

A todos os funcionários, gestores, coordenadora e professores, da Escola do Campo Hermínio Pagotto que foram muito acolhedores me recebendo de braços abertos e fizeram dos meus dias no campo dias muito prazerosos.

Aos funcionários da seção de pós-graduação Lidiane, Clara e Fernanda que sempre foram muito pacientes com minhas dúvidas, solícitos em me ajudar e colaboraram muito para a obtenção da bolsa sanduiche.

Aos funcionários do STAEPE que sempre foram muito atenciosos no período de coleta de dados colaborando com o empréstimo de material.

A todos os funcionários do *Campus Araraquara*, portaria, cozinha, zeladoria, vigias, que sempre tiveram um sorriso no rosto na hora dos cumprimentos e fizeram os meus dias mais leves quando os compromissos exigiam seriedade gerando tensão e muito trabalho duro.

Aos funcionários da biblioteca pela cuidadosa revisão das normas e referências bibliográficas da tese.

Aos meus amigos da turma de 2010, companheiros de jornada que apesar da distância sempre foram uma presença positiva.

Ao CNPq pelo incentivo financeiro durante quase todo o período de trabalho e à CAPES pela bolsa de doutorado intercalar “sanduiche” que permitiu minha estada na Espanha.

"O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente"

Antonio Nóvoa

RESUMO

O contexto atual das escolas, com a inclusão do público alvo da educação especial, tem exigido mudanças e adaptações na atuação e formação dos professores. Com base nisso, este trabalho de pesquisa versa sobre a formação continuada em serviço de professores para atuação em contextos inclusivos, a qual está baseada nos preceitos da perspectiva colaborativa, tendo como fundamentação estratégias pedagógicas características dos critérios de mediação segundo a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein. Tem como objetivo analisar duas realidades educacionais de nacionalidades diferentes para conhecer como as práticas pedagógicas se efetivam no interior de unidades escolares inclusivas distintas. O trabalho é de natureza qualitativa. Foi dividido em dois estudos, sendo o estudo 1 realizado na Espanha por meio de observação de práticas inclusivas em três escolas diferentes com cinco professores do curso de *Primaria* durante o período de oito meses. O estudo 2 foi realizado no Brasil, tendo como participantes duas professoras regulares e uma professora de educação especial responsável pelo atendimento educacional especializado, atuantes em uma escola do Campo onde a intervenção foi efetivada. Foi oferecido um curso de extensão de formação continuada em serviço no qual o tema principal foram as práticas pedagógicas baseadas na mediação de Reuven Feuerstein pelo período de três meses. Todo o processo deu-se em três etapas, sendo elas: discussão sobre a teoria e seu conceito de experiência de aprendizagem mediada apresentado por meio das ações que caracterizam cada um dos cinco critérios fundamentais da mediação com a participação de todas as professoras participantes; filmagem da atuação das professoras regulares em sala de aula; reflexão, na presença de todas as professoras participantes, sobre a própria atuação a partir de trechos selecionados das filmagens. Os resultados do estudo 1 foram tomados como subsídios para a intervenção do estudo 2 e introduzidos como exemplos durante as reuniões de discussão e reflexão entre as professoras e a pesquisadora. Os resultados obtidos a partir do estudo 2 dessa pesquisa dizem respeito a três aspectos. O primeiro deles refere-se ao modo como se deu a formação continuada em serviço, no qual as dificuldades reais das professoras foram trabalhadas aprimorando suas práticas com reflexões sobre suas próprias atuações. A conexão entre teoria e prática e a solução de problemas em tempo real mostrou-se eficiente e, conseqüentemente, foi bem avaliada pelas professoras participantes que aprovaram o método de trabalho mediante resultados positivos efetivos. O segundo aspecto refere-se à colaboração, pois o modo como as reuniões e discussões foram conduzidas levou a essa prática que se mostrou enriquecedora permitindo a troca de experiências e aprendizados mútuos. Por último, a efetiva prática da mediação mostrou-se possível por meio do aprendizado gradual dos critérios que a embasam e prática das estratégias pedagógicas que caracterizam cada um deles. O fato das próprias professoras chegarem à conclusão de que praticaram mediação de forma concreta mostra-se como um resultado positivo desse tipo de intervenção.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de professores. Experiência de Aprendizagem Mediada. Consultoria colaborativa.

ABSTRACT

The current educational context, with the inclusion of the special education target group, has been demanding changes and adaptations on teachers' performance and training. Based on this fact, this research focuses on continuing teacher training according to the precepts of the collaborative perspective for working in inclusive scenarios and finds its justification in pedagogical strategies typical of mediation criteria according to Reuven Feuerstein's Theory of Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience (MLE). Its goal is to analyze two educational realities of different nationalities to learn how to become effective pedagogical practices within different units inclusive school. The work has qualitative nature. It was divided into two studies. Study 1 was carried out in Spain, by the observation of inclusive practices in three different schools with five teachers of the *Primaria (Elementary School)* during an eight-month period. Study 2 was carried out in Brazil, with the participation of two regular classroom teachers and one special education teacher responsible for special education service, all of them working at a countryside school where the intervention was requested. An extension course in continuing training which main theme was the pedagogical practice based on Reuven Feuerstein's mediation was offered for a three-month period. The whole process was divided into three stages, as follows: a discussion about the theory and its concept of mediated learning based on actions that characterize each one of the five fundamental criteria of mediation, with the participation of all the teachers involved; the shooting of the regular classroom teachers' work during class; and a reflection on their performance, with all the teachers involved, having as starting point some selected sections of the video. Study 1 results were used as subsidy for the intervention in Study 2 and introduced as examples during the discussion and reflection meetings between the researcher and the teachers. The results obtained from Study 2 of this research relate to three aspects. The first aspect refers to the way the continuing training in service has occurred and how the teachers' real difficulties were developed, refining their practices with reflections about their own performance. The connection between theory and practice and the solution of real-time problems have shown to be efficient and thus it has been positively assessed by the participating teachers, who have approved of the working method because of its effective positive results. The second aspect refers to collaboration, for the way the meetings and discussions have been conducted has led to this practice, which has been shown to be very enriching, allowing the sharing of mutual experiences and learning. Finally, the effective practice of mediation has proved to be possible by the gradual learning of the criteria that support it and by the practice of the pedagogical strategies which characterize each one of them. The fact that the teachers themselves have come to the conclusion that they have properly practiced mediation demonstrates one positive result of this kind of intervention.

Keywords: Inclusive Education. Training of teachers. Mediated Learning Experience. Collaborative Consulting.

RESUMEN

El contexto actual de las escuelas, con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, exige mudanzas y adaptaciones en la actuación y formación de los profesores. Basado en eso, este trabajo de investigación versa sobre la formación continua e servicio de profesores para actuar en contextos inclusivos, la que está basada en los preceptos de la perspectiva colaborativa, teniendo como fundamentación estrategias pedagógicas características de los criterios de mediación de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y la Experiencia de Aprendizaje Mediada de Reuven Feuerstein. Tiene como objetivo analizar dos realidades educacionales de nacionalidades diferentes para conocer cómo se efectivizan las prácticas pedagógicas en el interior de distintas unidades escolares inclusivas. El trabajo es de naturaleza cualitativa. Fue dividido en dos estudios, siendo el estudio 1 realizado en España por medio de observación de prácticas inclusivas en tres escuelas diferentes con cinco profesores del curso de Primaria durante el período de ocho meses. El estudio 2 fue realizado en Brasil, teniendo como participantes dos profesoras regulares y una profesora de educación especial responsable por el atendimento educativo especializado, actuantes en una escuela del Campo dónde la intervención fue realizada. Fue ofrecido un curso de extensión universitaria de formación continua en servicio en el que el tema principal fueron las prácticas pedagógicas basadas en la mediación de Reuven Feuerstein por el período de tres meses. Todo el proceso se dio en tres etapas, siendo ellas: discusión sobre la teoría y su concepto de experiencia de aprendizaje mediada presentado por medio de las acciones que caracterizan cada uno de los cinco criterios fundamentales de la mediación con la participación de todas las profesoras participantes; grabación en video de la actuación de las profesoras regulares en aula; reflexión, junto con todas las profesoras participantes, sobre la propia actuación a partir de partes seleccionados de las grabaciones en video. Los resultados del estudio 1 fueron utilizados como subsidios para la intervención del estudio 2 y introducidos como ejemplos durante las reuniones de discusión y reflexión entre las profesoras y la investigadora. Los resultados obtenidos a partir del estudio 2 de esa investigación dicen respecto a tres aspectos. El primero de ellos se refiere al modo como se dio la formación continua en servicio, en el que las dificultades reales de las profesoras fueron trabajadas primoreando sus prácticas con reflexiones sobre sus propias actuaciones. La conexión entre teoría y práctica y la solución de problemas en tiempo real se mostró eficiente y, consecuentemente, fue bien evaluada por las profesoras participantes que aprobaron el método de trabajo mediante resultados positivos efectivos. El segundo aspecto se refiere a la colaboración, pues el modo como las reuniones y discusiones fueron conducidas llevó a esa práctica que se mostró enriquecedora permitiendo el cambio de experiencias y aprendizajes de todos. Por último, la efectiva práctica de la mediación se mostró posible por medio del aprendizaje gradual de sus criterios y la práctica de las estrategias pedagógicas que caracterizan cada uno de ellos. El hecho de las propias profesoras llegaren a la conclusión de que practicaron mediación de manera concreta se muestra como un resultado positivo de ese tipo de intervención.

Palabras-clave: Educación Inclusiva. Formación de profesores. Experiencia de Aprendizaje Mediada. Consultoría colaborativa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos professores observados no contexto espanhol	85
Quadro 2	Caracterização dos participantes no contexto brasileiro	86
Quadro 3	Categorias aproximativas de observação criadas para coleta de dados no contexto espanhol	88
Quadro 4	Questões constantes do roteiro utilizado com as professoras antes e após a realização do programa de formação	132
Quadro 5	Estratégias que caracterizam o critério de mediação Intencionalidade e Reciprocidade	137
Quadro 6	Resumo da reunião 1 – teoria	144
Quadro 7	Síntese da 1ª filmagem - Intencionalidade e Reciprocidade	148
Quadro 8	Síntese da 1ª reunião de reflexão	159
Quadro 9	Estratégias que caracterizam o critério de mediação Significado	164
Quadro 10	Resumo da reunião 2 – teoria / Significado	172
Quadro 11	Síntese da 2ª filmagem – Significado	175
Quadro 12	Síntese da 2ª reunião de reflexão / Significado	179
Quadro 13	Estratégias que caracterizam o critério de mediação Transcendência	183
Quadro 14	Resumo da reunião 2 – teoria / Transcendência	186
Quadro 15	Síntese da 2ª filmagem – Transcendência	188
Quadro 16	Síntese da 2ª reunião de reflexão / Transcendência	193
Quadro 17	Estratégias que caracterizam o critério de mediação Competência	196
Quadro 18	Resumo da reunião 3– teoria / Competência	201
Quadro 19	Síntese da 3ª filmagem – Competência	204
Quadro 20	Síntese da 3ª reunião de reflexão / Competência	207
Quadro 21	Estratégias que caracterizam o critério de mediação Autocontrole	210
Quadro 22	Resumo da reunião 3 – teoria / Autocontrole	215
Quadro 23	Síntese da 3ª filmagem – Autocontrole	217

Quadro 24	Síntese da 3ª reunião de reflexão / Autocontrole	223
Quadro 25	Resumo da reunião 4 – teoria / Mediação	230
Quadro 26	Síntese da 4ª filmagem – Mediação	235
Quadro 27	Síntese da 4ª reunião de reflexão / Mediação	243

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Porcentagens de respostas das professoras no questionário que evoluíram de 4 pra 5 e que se mantiveram em 4. 133
- Figura 2** Porcentagem das respostas 5 das professoras nos questionários ANTES E DEPOIS. 134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACNEAE	<i>Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo</i>
AL	<i>Profesor de Audición y Lenguaje</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
ATE	<i>Auxiliar técnico educativo</i>
CABE	<i>Club de Alumnos Buenos Ejemplos</i>
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CER	Centro de Educação e Recreação
CEIP	<i>Colegio de Educación Infantil y Primaria</i>
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CBMEE	Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial
DIAC	<i>Documento Individual de Adaptaciones Curriculares</i>
EaD	Educação a Distância
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
GEMAPLHE	<i>Grupo Ecologista del Maestra Plácida Herranz</i>
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCE	Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONCE	<i>Organización Nacional de Ciegos da España</i>
PEC	<i>Proyecto Educativo de Centro</i>
PGA	<i>Plan General Anual</i>
PT	<i>Profesor de Educación Terapeutica</i>

SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO	3
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1.1 Educação Inclusiva.....	10
1.2 Formação de professores	25
1.2.1 Formação inicial.....	32
1.2.2 Formação continuada	37
1.2.2.1 Formação em serviço	42
1.3 Colaboração.....	48
1.4 Mediação	55
2 MÉTODO.....	67
2.1 Delineamento da pesquisa	67
2.2 Os contextos do estudo	68
2.2.1 Estudo 1: Espanha	68
2.2.2 Estudo 2: Brasil.....	74
2.3 Procedimentos preparatórios	76
2.3.1 Estudo 1: Espanha	76
2.3.1.1 Etapa preliminar	76
2.3.1.2 Seleção dos participantes.....	76
2.3.1.3 Abordagem, seleção e definição dos participantes	76
2.3.2 Estudo 2: Brasil.....	77
2.3.2.1 Seleção dos participantes.....	77
2.3.2.2 Abordagem, seleção e definição dos participantes	78
2.4 Participantes	78
2.4.1 Estudo 1 Espanha	78
2.4.2 Estudo 2 Brasil.....	79
2.5 Materiais, equipamentos e instrumentos	80
2.6 Procedimentos de coleta de dados	80
2.7 Procedimento de análise dos dados	83

2.7.1	Análise do diário de campo.....	83
2.7.2	Análise da ficha de identificação das professoras	84
2.7.3	Análise dos questionários	84
2.7.4	Análise das filmagens.....	84
2.7.5	Análise das reuniões com as professoras	85
3	RESULTADOS e DISCUSSÃO	86
3.1	Resultados Estudo 1 – Espanha	86
3.2	Resultados Estudo 2 - Brasil.....	119
3.2.1	Ficha de identificação das professoras	119
3.2.2	Questionário	124
3.2.3	Critério de mediação: INTENCIONALIDADE E RECIPROCIDADE.....	128
3.2.4	Critério de mediação: SIGNIFICADO	155
3.2.5	Critério de mediação: TRANSCENDÊNCIA.....	176
3.2.6	Critério de mediação: COMPETÊNCIA.....	189
3.2.7	Critério de mediação: AUTOCONTROLE	203
3.2.8	Critério: MEDIAÇÃO	221
4	ANÁLISES E CONCLUSÕES	252
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
	REFERÊNCIAS	265
	APÊNDICE	
	ANEXO	

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória no trato com pessoas com deficiência começou desde meu primeiro dia de vida. Sou a mais nova de três irmãos, sendo que um deles tem esclerose tuberosa. Lidar com a deficiência sempre foi algo comum e corriqueiro na minha infância e, conseqüentemente, na minha vida adulta.

Quando frequentava a escola nunca tive contato com pessoas com essas características, pelo menos não aparentemente. Como um objeto de pesquisa sempre está presente na nossa vida de forma arraigada, na minha situação não teria como ser diferente e acabei tendendo a trabalhar profissionalmente com essa população, pessoas com deficiência.

Por conta dessa trajetória inicial a escolha pela pedagogia tinha destino certo desde o primeiro dia de aula na graduação: a Educação Especial. Com o fim da formação inicial e a inserção no mercado de trabalho a população alvo dos primeiros anos de experiência profissional foram os alunos com deficiência intelectual severa ou profunda. Tal proximidade levou ao estudo do mestrado ser voltado à mediação, no conceito de Reuven Feuerstein, voltada à atuação de professores especialistas, junto a esse público em específico.

Agora, no doutorado, a teoria segue a mesma linha, sendo a mediação atrelada à formação de professores. Porém, seguindo a tendência do nosso país, a população passou a ser aquela caracterizada como público alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ou seja, o *lócus* passou a ser a escola regular e o agente promotor do atendimento desses alunos também mudou passando a ser o professor de sala comum.

O que perpetuou nessa trajetória foi a teoria, que me vem trazendo inquietação e esperança desde o primeiro contato, no período da formação inicial. Ainda que por pouco tempo, apenas um semestre, e com uma bibliografia simplificada, somente um par de textos, o tema se tornou apaixonante logo de imediato trazendo sentido à busca por soluções, métodos e práticas eficazes. A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural mostra-se como uma possibilidade para todas as pessoas que apresentem qualquer tipo de dificuldade no desenrolar de sua vida acadêmica, escolar. A crença de que qualquer

pessoa é capaz de aprender e modificar-se intelectualmente é algo que me motiva a levar a expressão prática da teoria de Feuerstein, a mediação, para dentro da sala de aula e para a atuação dos professores regulares, responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos da escola comum.

Antes mesmo da formulação de uma questão de pesquisa, o que me move é a crença de que todos podem aprender, a qual é reforçada pela Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada, essa é a verdadeira fundamentação deste trabalho de pesquisa.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990 a adoção dos princípios da Inclusão Escolar vem exigindo mudanças nas posturas e atitudes dos professores de todo o país. O trabalho sob essa perspectiva, pautado nas políticas públicas, dá acesso à escola a um público diferenciado, com o qual o professor precisa aprender a trabalhar e, conseqüentemente, ensinar respeitando suas diferenças e limites.

Neste cenário, inicialmente as pesquisas em Educação buscaram conhecer como os professores reagiram a essa situação profissional, se adequaram às novas imposições no ambiente de trabalho e, principalmente, o que fizeram para atender essa nova população. Mediante os resultados, o momento atual é de proposição. A inclusão escolar está em processo mas, ainda há muito que caminhar, por isso, o papel das pesquisas modifica-se, deixa de constatar para propor novas formas de fazer, de tornar possível determinadas mudanças e práticas no interior das escolas.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como tema central a formação continuada em serviço de professores, comuns e especialistas, para o trabalho em escola inclusiva. Para tal intento a inquietação da pesquisadora, traduzida na questão central do trabalho científico busca, no enfoque da consultoria colaborativa, saber quais podem ser as implicações de um curso de formação para professores em serviço para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva. Essa preocupação tem como foco a prática dos professores que, em atendimento às políticas de educação inclusiva vigentes no Brasil desde a última década do século XX, passaram a ter em suas salas de aula um público mais diversificado, processo esse para o qual ainda dizem não se sentirem preparados.

Os objetivos da pesquisa perpassam por analisar duas realidades educacionais de nacionalidades diferentes, para conhecer como as práticas pedagógicas se efetivam no interior de unidades escolares inclusivas distintas, examinar a situação educacional inclusiva no contexto espanhol a fim de subsidiar as reflexões sobre as práticas

pedagógicas inclusivas de professores do contexto brasileiro, intervir no contexto brasileiro oferecendo formação continuada em serviço, sob o enfoque de consultoria colaborativa, tendo como base teórica os critérios de Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein com o intuito de identificar mudanças nas práticas dos professores participantes por meio da reflexão sobre os problemas do cotidiano escolar enfrentados durante o trabalho voltado aos alunos público alvo da educação especial.

Para atender a esses objetivos e responder à questão de pesquisa, primeiro buscaram-se subsídios em outro sistema educacional, o espanhol. A primeira parte da coleta de dados, denominada de estudo 1, foi realizada em escolas espanholas, nas quais foram observadas práticas docentes diferenciadas no atendimento à diversidade.

Com essa bagagem, a pesquisadora deu início ao estudo 2, no qual participaram duas professoras do ensino regular e uma professora especialista, responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE). Nesse contexto foram abordadas estratégias pedagógicas inclusivas baseadas no estudo 1 e também nos critérios de mediação da Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein e seus princípios de Experiência de Aprendizagem Mediada.

Depois de todas as etapas cumpridas, a tese, relatório de pesquisa apresenta-se disposta da seguinte forma:

Inicia-se com a introdução na qual a pesquisadora expressa as primeiras ideias sobre o tema central e os objetivos do estudo desenvolvido, situa o leitor sobre o assunto principal que fundamenta o trabalho e explicita o que será tratado em cada uma das seções subsequentes.

A seguir vem a fundamentação teórica que expressa todo o aporte teórico, com base na literatura, sobre o qual está alicerçada a pesquisa. Essa seção está subdividida nos principais temas do estudo sendo, seus pilares, a Educação Inclusiva, Formação de professores, Colaboração e Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Cada um desses temas é amplamente abordado e descrito oferecendo base teórica consistente para posterior discussão dos dados coletados na realidade escolar adentrada.

Sobre Educação Inclusiva faz-se um retrospecto desde os primeiros documentos que desencadearam as iniciativas no Brasil até a criação de uma política nacional voltada para o estabelecimento de diretrizes que norteiam a organização e as práticas escolares desde o acesso até atuação docente também determinando o público alvo de tais ações. Ademais, são descritas outras perspectivas com referências a sistemas educacionais de outros países que, muitas vezes, servem de exemplo como Itália, Espanha e França. Ao final dessa seção estão explicitados os objetivos do trabalho, bem como questão de pesquisa, cerne de todo o estudo, de onde partem as inquietações e propósitos da pesquisadora para início do processo de investigação que culminam no presente trabalho.

Sobre formação de professores é necessário explanar sobre as duas vertentes, formação inicial e continuada, sendo a formação em serviço uma modalidade da continuada. Traça-se um histórico da formação inicial em educação desde a criação do curso de pedagogia na década de 1960 trazendo, em sua construção ao longo do tempo, as mudanças de características do curso que acarretaram consequências na edificação da identidade desse profissional que é o professor, alterando inclusive suas áreas de atuação. Nos dias de hoje, tal como se encontra a legislação e a composição dos cursos de pedagogia, faz-se necessária uma discussão sobre alguns itens como as lacunas existentes na formação do professor para sua atuação, a recorrente dicotomia entre teoria e prática além da nova dinâmica da escola imposta pela proposta da inclusão. Todas essas questões fazem parte da vida do professor, desde sua formação inicial.

Já em relação à formação continuada, essa tem grande importância, pois o conhecimento não se esgota, ainda mais na profissão docente. Porém, no caso de haver lacunas na formação inicial, muitas das deficiências da prática precisam ser sanadas nessa outra modalidade que acaba perdendo seu caráter, passando de contínuo a emergencial em determinadas situações. A formação em serviço faz parte da formação continuada, sendo oferecida dentro do ambiente de trabalho. A crítica que é feita sobre esse segmento pauta-se na forma tal como é realizada, pois faz-se importante tratar da formação a partir da realidade do professor, colaborando na solução de seus problemas cotidianos, facilitando a transposição de teorias pedagógicas para a prática em sala de aula.

No pilar colaboração aborda-se o assunto tanto em relação à prática entre professores no contexto de equipe escolar quanto na perspectiva da consultoria colaborativa, o que fundamenta teoricamente o trabalho. Sobre seu desenvolvimento, no âmbito escolar, na prática entre professores trata-se da importância do estabelecimento de metas comuns para que o trabalho e o compromisso de todos os envolvidos estejam realmente integrados, pois só assim é possível alcançar resultados concretos. Sobre a consultoria colaborativa, esta se caracteriza pela parceria entre profissionais de diferentes áreas que trabalham em prol de um objetivo comum a todos. Na escola, por exemplo, a presença de um pesquisador alia-se aos professores regulares e especialistas assim como gestores e o coordenador no propósito de desenvolverem um projeto único. Independente da posição que ocupa ou do grau de escolaridade de cada um, todos têm papéis a desenvolver que são imprescindíveis para a realização daquela proposta com pesos iguais nas opiniões e construção dos conhecimentos e práticas oriundos desse trabalho conjunto.

Por fim, relativo à teoria que fundamenta a prática do estudo 2 da pesquisa, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural é explicitada com sua história de criação e desenvolvimento por Reuven Feuerstein desde o fim da II Guerra Mundial. Os pressupostos da Experiência de Aprendizagem Mediada e seu princípio de mediação são descritos com todos os critérios para que se possa conhecer a respeito desse conceito mais a fundo, a fim de que a prática executada pelos professores do estudo 2 seja bem fundamentada e possa ser compreendida de forma clara. Ainda que a mediação, para ser exercida de fato, tenha que ter a presença de cinco critérios, intencionalidade e reciprocidade, significado, transcendência, competência e autocontrole, todos os dez critérios estabelecidos pela teoria estão presentes nessa seção para que os princípios estejam completos acerca da teoria que fundamenta toda a prática da pesquisa.

Na continuidade, a seção seguinte apresentada é o Método. Caracterizando-se como uma pesquisa predominantemente qualitativa, porém sem descartar dados quantitativos que venham contribuir para com a compreensão da realizada estudada. Nessa seção estão descritos os procedimentos por meio dos quais foram realizados os dois estudos em que está dividida a pesquisa: estudo 1 – estudo descritivo da realidade

espanhola, cujos dados foram utilizados como subsídios para a realização do estudo 2; o procedimento utilizado foi a observação do contexto escolar com registro em diário de campo e a análise foi descritiva; estudo 2 – estudo participativo realizado sob a perspectiva da consultoria colaborativa; os procedimentos de coleta de dados foram: registro em diário de campo, filmagem em sala de aula e reuniões de reflexão com a presença de todos os participantes e da pesquisadora. Também foi utilizado como instrumento uma ficha de identificação com perguntas referentes às concepções das professoras sobre educação inclusiva e os alunos com deficiência, além de um questionário sobre o perfil didático do mediador, com perguntas relacionadas às práticas que caracterizam o emprego de cada um dos critérios de mediação. Essa seção traz, de forma detalhada, informações sobre os dois estudos, como os participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, bem como as formas e fundamentos de análise empregados na busca pela melhor maneira de expor e explorar os resultados obtidos.

Na sequência vem a seção de resultados e discussão, na qual são apresentados e discutidos os dados coletados nos dois estudos realizados, o primeiro na Espanha, predominantemente descritivo, a fim de conhecer as ações desenvolvidas nas escolas para atender a todos os alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não. Esse estudo está descrito em categorias, que vão desde os documentos que regem a escola até a atuação dos professores em sala de aula. Essas categorias facilitam a compreensão do leitor acerca do que é realizado nas escolas e de que forma se dá a dinâmica das atividades desenvolvidas pelos professores, com atividades e práticas inclusivas que caracterizam um sistema educacional com regras claras e concretas, refletindo mais quase trinta anos de iniciativas em favor da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, tal como é chamado o público alvo da educação especial naquele país.

Na mesma seção também são apresentados e discutidos os resultados do segundo estudo, realizado no Brasil, de caráter participativo. Todas essas estratégias são descritas em sua riqueza de detalhes por conta do instrumento utilizado, o registro por meio de filmagem, por meio do qual as professoras participantes também tiveram a

prerrogativa de ter a experiência de assistir sua própria atuação em sala de aula. As reflexões a partir da própria prática, com a oportunidade de ser vista, revista e analisada enriqueceram o processo de formação das professoras, além de permitir discussões profundas entre elas, que acarretaram em mudanças substanciais refletidas nas atuações dentro de sala de aula. Além da filmagem, o questionário com perguntas referentes às estratégias relacionadas aos critérios de mediação permitiu uma análise sobre a forma como as professoras reconhecem o trabalho que desenvolvem.

A partir dos resultados descritos faz-se necessário elaborar as análises e conclusões, seção na qual a pesquisadora discute os resultados da pesquisa à luz da teoria e da literatura que fundamentam o estudo, retomando conceitos para explicar ações e práticas realizadas durante a fase de intervenção.

Os resultados desse estudo foram bastante promissores permitindo concluir que a pesquisa favoreceu momentos de reflexão sobre a própria prática à professoras, o que nem sempre acontece dentro da escola, além de atuarem sob os princípios e critérios da mediação, praticando cada um deles, incluindo em sua rotina de sala de aula ações que favorecem a aprendizagem dos alunos, sua forma de pensar e ver o mundo. Outro aspecto destacado nas conclusões, não menos importante, é a questão da colaboração entre professoras especializadas e professoras regulares, a qual ocorreu por tentativa e erro, visto que as professoras participantes não tinham o hábito de praticar esse tipo de atividade. A dinâmica da pesquisa, por ter sido realizada sob a perspectiva da consultoria colaborativa permitiu análises interessantes sobre as práticas docentes e de aprendizagem a partir do trabalho em grupo. O trabalho como um todo permitiu o levantamento de ideias interessantes para o desenvolvimento de propostas de intervenção, importantes para o aprimoramento da prática docente em sala de aula, por meio da formação continuada em serviço.

Por fim, nas considerações finais, última seção deste relatório, são destacados os principais pontos levantados no percurso da pesquisa, como os benefícios da formação continuada em serviço quando se trata de dificuldades reais das professoras para, com base nelas, inserir novos conhecimentos que possam proporcionar reflexões que levem à solução de problemas; as possibilidades que o trabalho em grupo pode trazer

alavancando discussões produtivas para o aprimoramento de ideias e práticas do cotidiano escolar; como exemplos bem sucedidos, ainda que oriundos de contextos completamente diferentes podem contribuir para a elaboração de novos fazeres docentes em sala de aula e no contexto mais amplo da escola e como a prática da mediação é possível quando seus critérios são aprendidos e praticados gradualmente, sendo inseridos na atuação diária, juntos aos alunos. Além disso, a pesquisadora também faz apontamentos para futuros estudos que busquem desvendar os meandros da formação continuada de professores, um assunto bastante promissor que ainda pode gerar pesquisas interessantes não só para o meio acadêmico, mas produtivas para os professores.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Educação Inclusiva

O tema inclusão vem sendo discutido nos últimos anos, resultando num número crescente de pesquisas desenvolvidas e, com isso, “tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens da efetivação de políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil e no mundo” (FONTES, 2009). Trata-se de uma exigência legal que, desde a promulgação da Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (BRASIL, 1996), perpassando pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução aprovada no ano de 2001 (BRASIL, 2001a) e também pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) entre outras vem alterando de forma significativa a perspectiva para as escolas brasileiras. Esse último, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vem para nortear o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas comuns, a quem é destinado este atendimento, como as escolas devem se organizar, entre outros. Ou seja, tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial que hoje estão matriculados nas escolas comuns e frequentam as salas regulares junto com todos os outros alunos e são tutelados pelos professores de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Seu sentido é de orientar o funcionamento das escolas para que estas ofereçam as melhores respostas a cada caso de necessidade desses alunos em suas realidades.

É inegável que este processo encontra-se em curso resultando em práticas que vem se consolidando, não só para os alunos incluídos, mas também para professores e demais profissionais administrativos presentes nas escolas. Muitos são os vieses a partir dos quais a inclusão escolar é interpretada como bem salienta Mazzota em um evento da área da Educação Especial:

Atualmente, sob as mais variadas interpretações, a inclusão escolar tem mobilizado aqueles que a consideram uma ação impraticável e, também, os que a entendem como medida a ser imposta a todos em quaisquer circunstâncias individuais ou institucionais. Outros, como eu, a

defendem como ação política e social implantada e desenvolvida com responsabilidade. (MAZZOTA, 2010, p. 81).

Como consequência, o referido autor aponta também a existência de inúmeras discussões sobre os rumos da inclusão escolar e, nesse sentido o presente trabalho discorre sobre o tema. Em nível mundial, a inclusão é entendida como uma reforma educacional profunda e significativa, na qual não se pode tratar apenas de alterações no currículo ou facilitar o acesso de todos, indiscriminadamente. Trata-se de mudanças que exploram fatores mais arraigados, como valores e práticas de todo o sistema educativo (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUEZ, 2011), assim como a própria concepção de escola. E, nesse sentido, os agentes centrais dessa reforma não se limitam à atuação escolar, pois estes se estabelecem nas políticas, nas práticas e nas culturas, ou seja, o movimento de inclusão vai além dos portões das escolas e interfere na sociedade, de forma abrangente.

No âmbito escolar este movimento incide na forma de se constituir o trabalho, pois passa a exigir análise e reflexão acerca de práticas, sejam elas de professores, gestores, coordenadores, orientadores ou qualquer outro profissional da educação. Para Rodrigues (2006), um programa de educação inclusiva está intimamente ligado às atitudes, à vontade, à ética, às iniciativas, aos valores e às práticas de quem trabalha diretamente com a diversidade dos alunos além do compromisso de oferecer serviços de qualidade. Dessa forma, a identidade inclusiva vai se formando e, por meio da reflexão, a proposta é de que haja o desenvolvimento de meios para transpor as barreiras que se evidenciam no cotidiano e limitam a presença, a participação e a aprendizagem de todo e qualquer aluno do ensino regular. Deixa-se de lado o modelo clínico para adotar um modelo social que avalia a incapacidade do indivíduo como resultante da sua interação com o meio e considera tal meio a fonte geradora de obstáculos para o seu desenvolvimento, já que quase tudo ainda precisa de adaptação para receber os alunos com algum tipo de dificuldade na escola regular (NOGUEIRA; RODRIGUES, 2006).

Como delineamento da inclusão escolar, Echeita e Ainscow (2011) estabelecem quatro pontos fundamentais que devem estar claros antes de qualquer implementação de mudanças na escola ou no sistema educacional como um todo. São eles:

Primeiro, “a inclusão é um processo” (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 32), ou seja, deve ser encarada como uma busca contínua por formas mais adequadas de atender a todos os alunos, que são diferentes uns dos outros, e que o fator tempo é bastante relevante já que mudanças não se consolidam de uma hora para outra;

Segundo, “a inclusão busca a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos” (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 33), lembrando que o termo presença está relacionado a acesso e não ao simples fato de estar em um lugar, pois, juntos, todos passam a reconhecer e valorizar a diversidade humana; o termo participação diz respeito à qualidade das experiências vividas pelos alunos no ambiente escolar e, portanto, à preocupação dos profissionais da educação em adotar as medidas necessárias para que todos os alunos tenham o melhor rendimento dentro de suas capacidades; e, por último, seu sucesso está ligado à aprendizagem que se estabelece no ambiente de educação formal, que todo e qualquer aluno deve compartilhar;

Terceiro, “a inclusão determina a identificação e a eliminação de barreiras” (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 33), nesse caso, por barreiras, entende-se tudo aquilo que impede o efetivo exercício dos direitos dos cidadãos, mais enfaticamente ao direito à educação de uma forma geral e à educação inclusiva. É necessário enfatizar que muitas vezes a cultura, as políticas públicas e as práticas educacionais e, até mesmo docentes podem configurar algumas das barreiras encontradas no processo de inclusão escolar.

Quarto e último, “a inclusão dá ênfase aos grupos de alunos que poderiam estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar” (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 33), trata-se de assumir a responsabilidade moral de zelar por aqueles que estejam sob maior grau de vulnerabilidade dentro do sistema educacional garantindo seu acesso e permanência na escola e, principalmente, seu sucesso acadêmico.

Essa nova visão implica mudança em vários aspectos da escola como nos conteúdos, nos enfoques, nas estruturas e também nas estratégias utilizadas, tudo baseado na ideia de que todos os alunos são de responsabilidade do sistema educacional regular sendo ali que eles devem ser educados. Este deve ser um processo sistemático de melhoria e inovação da educação para que seja possível assegurar o acesso, o rendimento

e a participação de todos os alunos, indistintamente, no ambiente e na cultura escolar nos quais devem ser inseridos (ECHEITA, 2011).

Essa nova forma de funcionamento e de visão da escola é explicitada no trecho a seguir de um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO (2005) de orientações para a inclusão com o intuito de garantir o acesso à educação para todos, o qual exemplifica de forma clara os objetivos da inclusão escolar e, conseqüentemente, o que é preciso ser alterado em busca da efetiva educação para todos.

O objetivo da inclusão é oferecer respostas apropriadas ao amplo espectro de necessidades de aprendizagem tanto em situações formais quanto não formais da educação. A educação inclusiva, mais que um tema marginal que trata sobre como integrar certos alunos no ensino convencional, representa uma perspectiva que deve servir para analisar como transformar os sistemas educacionais e outras situações de aprendizagem, com a finalidade de responder à diversidade dos alunos. O propósito da educação inclusiva é permitir que os professores e os alunos se sintam a vontade diante da diversidade e a percebam não como um problema, mas como um desafio e uma oportunidade para enriquecer as formas de ensinar e aprender¹ (UNESCO, 2005, p. 14.).

Corroborando o que indica o documento da UNESCO, Hegarty (2006) afirma que a educação inclusiva traz uma enorme contribuição para o propósito da educação para todos, pois coloca dentro da escola uma população que até então era excluída e marginalizada, o que leva a uma oportunidade de reformar as escolas ou, até mesmo, criar novas escolas. Essa nova escola é definida por Stainback e Stainback (1999) como aquela na qual todos os alunos, com deficiências ou não, com dificuldades de qualquer tipo ou não, são aceitos nas salas de aula comuns, respeitando sua idade cronológica, onde lhes são oferecidos apoios condizentes com suas capacidades e necessidades.

A prática inclusiva dentro do sistema escolar leva à aproximação daqueles que se mostram sob risco de serem excluídos de determinado contexto e demonstram grandes chances de fracasso, bem como daqueles que nunca estiveram frequentando espaços inclusivos e que, por consequência, têm ficado à margem do processo geral disponível no âmbito das escolas focalizando a diminuição ou reparo das desigualdades. O

¹ Tradução da autora

conhecimento da realidade destes indivíduos assenta-se ou embasa-se na busca por práticas mais democráticas, nas quais haja respeito às diferenças, valorização das capacidades de todos, o que se constitui em potencial para proporcionar um ambiente de enriquecimento cultural e sucesso para todos os envolvidos, tanto professores quanto alunos (MARTÍN; GONZÁLEZ-GIL, 2011).

Trata-se, portanto do que chamam de escola para todos, acessível a todas as pessoas que, atualmente, têm o direito de frequentá-la. Uma das vias para que essa escola seja real em todos os seus propósitos é compromisso de se estabelecer um diálogo igualitário na resolução das tensões, dilemas e conflitos que surgem no decorrer do processo de inclusão escolar, como ressaltam Echeita e Simón *et al.* (2009).

No sentido de enfrentar essas tensões e resolvê-las é preciso trabalhar com a realidade que se tem e Mazzota (2010) destaca um caminho eficiente para algumas soluções de que a escola necessita, dessa forma estabelece o papel das universidades dentro desse cenário como segue:

No bojo dessas reflexões sobre inclusão escolar, é essencial que a realidade de nossas escolas, especialmente as públicas, seja conhecida e avaliada sob os valores e princípios que as fundamentam. Condições efetivas para o sucesso do trabalho escolar devem ser avaliadas e asseguradas. Aí está um importante e inevitável papel das universidades trazendo elementos para o aprimoramento do que já se encontra instalado, assim como subsídios para a melhor implantação de novas propostas políticas, administrativas e pedagógicas nos vários níveis da administração educacional. (MAZZOTA, 2010, p. 81).

Este processo vem sendo projetado desde a década de 1990, quando foram aprovadas as Declarações de Jontiem (UNESCO, 1990) e de Salamanca (UNESCO, 1994). A primeira tratando de estabelecer a garantia, dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de assegurar esse direito, ou seja, que a educação seja mesmo para todos, independentemente de suas diferenças individuais. E a segunda renovando esses preceitos além de reafirmar, quatro anos mais tarde, tal direito de todos os cidadãos indicando orientações inclusivas.

Vale reforçar uma ideia interessante e importante. Pesquisas na área atestam que o movimento de inclusão escolar é uma evolução do movimento de integração. Se a visão

for mais abrangente acerca da história do atendimento das pessoas com deficiência, realmente, é possível falar em evolução. Porém, Rodrigues (2006) discorda da ideia de evolução da integração para a inclusão e aponta três razões para isso. A primeira delas atenta para o fato deste processo não estimular a busca por novos modelos de gestão de sala de aula ou pelo sucesso acadêmico dos alunos. Além de haver um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, no qual os alunos chamados de deficientes eram atendidos. É aí que reside a segunda razão apontada pelo autor, pois a diferença entre os alunos, sob o olhar da integração, só era considerada quando havia algum tipo de deficiência envolvido e nestes casos havia a aplicação de um currículo com os mesmos aspectos centrais do currículo dos alunos normais, porém, com condições especiais. Por último, a terceira razão se centra no fato da presença do aluno com deficiência estar condicionada ao seu comportamento que precisava ser adequado e se este não fosse dessa maneira ele voltava para a escola especial, a qual representava um sistema paralelo ao ensino regular. Na visão de Rodrigues:

A perspectiva da EI (Educação Inclusiva) é sim bem oposta à da escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos todos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1996) e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular (RODRIGUES, 2006, p. 78).

Alguns países como Dinamarca, Espanha, Inglaterra e Portugal têm, desde a última década do século XX, um trabalho de integração caminhando para inclusão e hoje têm sistemas de inclusão estabelecidos em suas escolas regulares. Echeita e Ainscow (2011) apontam diversas informações importantes sobre o desenvolvimento da inclusão escolar em outros países, dentre elas: que entre os países economicamente mais pobres ainda há 72 milhões de crianças fora da escola e que muitos deles estão na América Latina; que alguns países indicam a inclusão como uma modalidade de tratamento de crianças com deficiência; que em países da Ásia, em seus documentos norteadores de políticas referentes à educação, a inclusão não é nem cogitada e muitas vezes as escolas especiais abrigam alunos somente com dificuldades de aprendizagem, enquanto a educação informal é considerada como uma solução para os grupos marginalizados; que entre países mais ricos também há situações em que alunos são direcionados a diferentes

alternativas educacionais que geram segregação e níveis significativos de abandono da escolarização formal. Na opinião dos autores tudo depende da forma como o termo educação inclusiva é interpretado e muitas vezes este conceito ainda se encontra confuso e com definições diversas. O mesmo é apontado por autores brasileiros, corroborando para a constatação de que o termo inclusão pode estar sendo usado e compreendido de diferentes formas, todas abrigadas sob a mesma denominação, com bem aponta Mendes (2008). Com o propósito de ampliar o olhar e verificar como outros países têm atuado em relação ao processo inclusivo, a seguir serão apresentadas, de forma sucinta, algumas perspectivas adotadas e comentadas por diferentes autores.

Laplane (2010), em um texto no qual discorre sobre o processo de integração e inclusão na Inglaterra desde as décadas de 1970 e 1980 indica pontos interessantes. Atualmente, nas primeiras décadas do século XXI, a inclusão neste país é encarada como um processo que deve levar à identificação e à minimização de barreiras que se opõem à aprendizagem dos alunos. E a parcela da população escolar à qual se refere este processo é bem mais abrangente do que se estabelece no Brasil, perpassando pelas pessoas com problemas sociais, de socialização e comportamento. Mesmo com mais tempo de experiência no caminho de integração e inclusão escolar, os responsáveis governamentais pela educação nesse país chegaram a algumas conclusões sobre sua implementação que pouco diferem do que as pesquisas brasileiras concluem sobre o contexto do nosso país. Os resultados das avaliações realizadas “mostram que a implementação da política inclusiva enfrenta muitos problemas” (LAPLANE, 2010, p.25), porém, as revisões políticas que levam ao indicativo da inclusão, contribuíram para uma tomada de consciência sobre o tema, seus benefícios e para melhoria de suas práticas. Ainda de acordo com a avaliação mais recente, as 12 melhores escolas responsáveis por um ensino de alta qualidade e melhor atendimento aos alunos, que lá ainda são classificados com necessidades especiais, são escolas especiais. Além disso, indica-se que é indispensável melhorar a formação inicial e continuada de professores para trabalharem nas áreas das dificuldades de aprendizagem.

No que se refere ao exemplo da França, Mendes (2010) discorre detalhadamente sobre todas as possibilidades de atendimento, elucidando um sistema de diferentes

formas de suporte que é oferecido ao aluno em situação de *handicap*² como é denominado no referido país. O mais interessante é que a lei de regulamentação da inclusão escolar é muito recente, datando de 2005, e se encontra dentro de uma inclusão mais abrangente, ou seja, a social. Até então todos os alunos com algum tipo de deficiência eram atendidos em escolas especiais. Fato curioso por se tratar de um país desenvolvido e, como cita a autora, socialista no caso do atendimento às pessoas em situação de deficiência. O estado demora mais de dez anos para se posicionar, considerando todo o movimento gerado a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e mesmo sendo um dos países signatários do mesmo documento. Além disso, muitos dos serviços ainda são privados e a escolha pelo atendimento inclusivo ou segregado é feita unicamente pelos pais ou responsáveis pelo aluno.

Sobre a trajetória da Espanha no que se refere à educação especial, o processo de integração passou a ser considerado no final da década de 1970, logo após o fim do período ditatorial do General Franco. Nesta época é que surgem as primeiras leis abordando os direitos das pessoas com deficiência. Na escola, a integração passou a ser empregada, de forma experimental, a partir do ano de 1985. Trata-se de um movimento preparatório para as posteriores mudanças que vieram a solidificar a ideia de reforma em profundidade oferecida na *Ley Orgánica General del Sistema Educativo – LOGSE* de 1990 (ESPAÑA, 1990). A partir dessa experiência inicial, o marco estabelecido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) levará à transição do processo de integração para o de inclusão dentro das escolas sendo desenvolvido de forma descentralizada através da *Ley Orgánica de Educación – LOE* de 2006 (ESPAÑA, 2006) que permite a cada Comunidade Autónoma organizar a inclusão e os recursos da forma mais adequada às características do seu contexto. Todos têm direito de frequentar as escolas regulares, porém quando as necessidades do aluno não puderem ser atendidas ali, por meio das medidas de atenção à diversidade, ainda existem escolas especiais onde são garantidos, de forma mais eficiente, os direitos de atendimento adequado a cada aluno (KASSAR, 2010).

² O termo *handicap* é utilizado na França desde a legislação de 1975 com significado direto de desvantagem, que enfoca a situação e a necessidade de relativizar as consequências oriundas das limitações da pessoa. No português refere-se ao termo deficiência (MENDES, 2010).

Em relação ao contexto educacional da Itália, Cabral (2010) relata que o público alvo da educação especial se restringe apenas às pessoas com deficiência, o que delimita tanto a atuação dos profissionais da educação quanto os recursos que devem ser empregados para o atendimento dessas pessoas. Além disso, a luta pelo atendimento adequado dessa população se inicia, neste país, mais intensamente na década de 1970. Desde 1992, por lei, o acesso dessas pessoas à educação é garantido. Existem escolas especiais para pessoas com deficiência auditiva e visual, mas são a minoria, pois 97,83% das pessoas em idade escolar com deficiência estão matriculadas em escolas comuns e apenas 2,17% estão nas instituições especializadas. O termo usado é integração, porém, com o significado de atender pedagogicamente às necessidades de apoio dos alunos para que eles aprendam e acompanhem os demais de sua turma, ou seja, muito mais próximo do conceito de inclusão adotado no Brasil. Um diferencial importante é a adoção de instrumentos avaliativos específicos, flexíveis e alternativos para identificar o nível real de aprendizagem dos alunos com deficiência, o que não é possível fazer por meio das avaliações tidas como tradicionais.

O que se pode concluir como um resumo do panorama a partir das experiências desses países é que todos caminham rumo ao atendimento mais adequado possível das pessoas com algum tipo de deficiência há mais de 30 anos, permeando as décadas de 1970 e 1980. Mesmo com mais tempo de vivência nessa direção e com concepções às vezes muito mais abrangentes do que a que se tem no Brasil atualmente, a maioria desses países ainda encontra dificuldades tanto na legislação sobre o assunto bem como na implementação de práticas que atendam às necessidades dessa população em sua plenitude. Isso mostra que ainda há um longo percurso a caminhar, mas apesar das dificuldades e ambiguidades parece que a direção está dada sendo necessário, no entanto, aprofundar a discussão, os questionamentos e a pesquisa sobre melhores meios que possam levar a um atendimento mais adequado, amplo e efetivo.

No que se refere ao Brasil, o país vem se direcionando no sentido da educação inclusiva e enfrenta demandas diversificadas, pois ainda esbarra em profissionais que necessitam de formação e capacitação adequada e em práticas incipientes em relação aos alunos os quais têm ficado a cargo da Educação Especial, mais especificamente alunos

com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação. O que se constata em pesquisas são práticas por vezes mais iniciais, mas também é possível se deparar com situações em que o avanço pode ser considerado mais efetivo que, mesmo assim, no seu conjunto, ainda é muito desigual e não configura uma realidade mais efetiva no que se refere a esses alunos. Guardadas as diferenças entre os países, há que se lembrar de que se discute sobre inclusão há mais de 15 anos, e que mesmo assim o atendimento educacional brasileiro vigente ainda está longe do ideal previsto na legislação, assim como, de corresponder às reais necessidades dos alunos e aos anseios da escola e de seus professores (FERREIRA, 2004; CARVALHO, 2008; PARIZZI; REALI, 2010).

Os desafios da escola brasileira são identificados, ainda mais quando se recordam alguns princípios da educação inclusiva, a qual não se limita a propiciar o simples acesso de todos, por meio da universalização de matrículas, mas à garantia da máxima eliminação possível das barreiras relativas à aprendizagem e à participação efetiva de todos no processo educativo (MIRANDA, 2010). Vale lembrar que a educação inclusiva tem várias influências, sendo impulsionada pelas políticas sociais e educacionais, pela multiculturalidade, pela diversidade que está cada vez mais presente nas escolas e, principalmente, pela ruptura com os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, exigindo uma reinvenção ou reestruturação das práticas pedagógicas empregadas até então. Neste cenário, é preciso atender as dificuldades dos alunos em suas especificidades e resolver problemas referentes à diversidade inerente ao contexto escolar.

Caminhando neste sentido, Carvalho faz alguns apontamentos importantes:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não 'expulse' alunos com 'problemas', uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO, 2010, p. 98).

O primeiro importante item citado pela autora é não expulsar os alunos com problemas da escola. A lei garante que ele esteja lá, mas ainda é preciso perguntar: sob que condições? Muitas vezes em condições de atendimento que ficam aquém do

esperado para uma situação de inclusão (LIMA; MENDES, 2011). O enfrentamento da questão do fracasso escolar é outro ponto de extrema importância, pois ele não recai, necessariamente, sobre os alunos que necessitem de algum tipo de atenção diferenciada, mas sim, sobre todo e qualquer aluno que esteja na escola, sendo assim um problema generalizado. E o principal argumento de toda a fala de Carvalho: uma escola de qualidade para todos. Este é um entrave sério da educação brasileira e, nesse caso, tudo indica que com a progressiva inserção de alunos com algum tipo de deficiência, mesmo com TGD e altas habilidades nas escolas regulares, em atendimento à legislação vigente, a questão da qualidade passa a se mostrar mais evidente ainda.

Como bem aponta Poker *et al* (2013) a qualidade da aprendizagem requer uma aproximação do que é ensinado com o cotidiano dos alunos:

Na escola que assume a perspectiva inclusiva, todo professor busca despertar e desenvolver competências e propor conteúdos compatíveis com as experiências vividas pelos alunos, para que atribuam significado aos conteúdos, tendo participação ativa nesse processo (Poker *et al* 2013, p. 17).

A inclusão escolar exige que as práticas pedagógicas dos professores dessa nova escola levem a uma abordagem mais ativa da educação, favorecendo o exercício da coletividade e o envolvimento de todos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que “se busque o diálogo e não o silêncio disciplinador” (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 19), que as experiências sejam mais utilizadas trazendo para perto do aluno a vivência daqueles conteúdos que aprende em sala de aula e principalmente, que as particularidades sejam consideradas.

Sob o ponto de vista de Ainscow (1999) a escola inclusiva é aquela que considera importante tudo o que diz respeito à aprendizagem, ao sucesso acadêmico, às atitudes e ao bem estar de todos os alunos. Portanto, a questão da qualidade se evidencia quando o olhar da escola se volta para o rendimento dos educandos e, principalmente, para a disposição de toda a equipe em oferecer novas oportunidades para os alunos que por ventura apresentem algum tipo de dificuldade.

Nesse sentido, dadas as limitações e desafios presentes no cotidiano das escolas brasileiras, de forma geral, uma possibilidade para o enfrentamento dos mesmos seria também ampliar o conhecimento e a discussão, mais em profundidade, sobre atuações pedagógicas alternativas e diferenciadas que são efetuadas em outros países onde a diversidade de características e necessidades dos alunos é foco de atenção e que poderiam vir a se constituir em exemplos sugestivos. Não existem escolas perfeitas, modelo, com atitudes perfeitas em relação aos alunos, mas há referências pelo mundo que podem ser levadas em consideração e aproveitadas no sentido de tentar melhorar o que se tem no Brasil e que, sabe-se, não tem produzido bons resultados (OLIVEIRA, 2010).

O início do processo se dá no âmbito das políticas públicas, mas elas sozinhas não são suficientes. As orientações são a base de referência para a criação de estratégias de planejamento que possibilitarão os primeiros passos e as condições para a consolidação de mudanças práticas no contexto da comunidade escolar. Mesmo sendo um movimento que envolve todas as pessoas relacionadas à educação, o professor pode ser considerado, sem dúvida, o agente principal da inclusão. Sem ele a mesma não acontece, pois o processo inclusivo não chega ao aluno na forma de conhecimento e aprendizagem. Rodrigues e Lima (2011) falam sobre o pertinente exemplo da porta da classe, no qual menciona a seguinte situação: se o professor não está de acordo com a reforma educacional proposta, ele simplesmente fecha a porta de sua sala e, ali dentro, trabalha de acordo com aquilo que acredita, deixando as ideias de reforma do lado de fora, nos corredores da escola. Se ele simplesmente não permite sua entrada em sua sala de aula, a reforma não acontece, de fato.

Não se pode dizer que se trata de um processo simples, pois este implica muitas mudanças. Não há uma receita exata para que a inclusão escolar se efetive, mas existe um perfil de professor que oferece sugestões de como se pode proceder para este fim, tal como indica Ferreira (2006, p. 231):

Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimentos sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades,

interesses, experiências, etc.) de cada um de seus estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações.

O autor ainda cita estudos, os quais apontam que quanto mais os professores conhecerem seus alunos e usarem estes conhecimentos para compor estratégias de ensino, maiores as chances de promoção da inclusão escolar e do sucesso acadêmico de seus alunos.

Reafirmando então, se o agente principal da inclusão escolar é o professor e, como tal, tem uma série de exigências a serem cumpridas para promovê-la, é necessário que ele seja ou esteja preparado para atender seus alunos. Mas como realizar tarefa com essas características e com tal envergadura? De acordo com Freitas (2006, p.168):

... é consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento.

O trecho citado deixa claro, mas diversos outros estudos apontam que há problemas entre a formação dos professores e suas práticas para a inclusão (CANDAU, 2007; REALI; MIZUKAMI, 2010; FREITAS; MOREIRA, 2011; MORGADO, 2011). Além disso, é importante salientar que o professor é um profissional dotado de autonomia, que tem uma gama de opções significativas quando precisa tomar alguma decisão e deve lidar com o conhecimento e toda sua complexidade agregada à sociedade atual. Como evidenciam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) o professor não é um funcionário que segue instruções precisas e estritas, tampouco é um técnico que aplica metodologias claras de práticas inquestionáveis.

O trabalho de professor é complexo e global, lida com seres humanos, diferentes uns dos outros, cada um com sua especificidade, requer a gestão de um currículo do qual podem ser escolhidos diversos caminhos para seguir, dispõe de uma gama diversa de metodologias a seu dispor e estas são características muito singulares de atuação. Além disso, é preciso salientar que o professor não está sozinho nessa empreitada, pois a escola inclusiva exige a participação de todos os atores, deste cenário, envolvidos no

processo. Portanto uma equipe coesa faz-se essencial para a construção e desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Agregado a isso, há que se levar em consideração que a geração de professores que está promovendo a inclusão o faz sem ter tido este tipo de experiência em sua própria vida acadêmica. Esta implementação é feita por pessoas que sabem o que deve ser feito a partir da literatura, mas não de suas vivências pessoais. De acordo com Montalvão e Mizukami (2002, p. 101):

São muitos os saberes inerentes à profissão docente, oriundos de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que, conjuntamente, configuram a base do trabalho do professor.

Assumindo que tais saberes são constituídos ao longo de toda a vida, começando, portanto, antes mesmo da formação inicial, passando por ela e acompanhando toda a formação continuada, eles englobam, inicialmente, teorias e crenças oriundas da vivência particular de cada um, ao longo da vida pessoal e escolar, e que, posteriormente, vão sofrendo influências diversificadas, oriundas de processos de formação que são consolidados e revalidados na prática docente...

Esse fator influencia o desenvolvimento do processo, pois, na verdade, os professores promotores da inclusão vivem uma realidade desafiadora: nunca viram esse processo funcionar de fato em sua experiência pessoal e escolar, mas ainda assim devem buscar sua implementação e seu sucesso. Esse movimento requer um esforço grande dos profissionais da educação, incluindo: ação, reflexão, motivação, conhecimento, comprometimento, geração de novos valores e crenças para a formação de uma nova cultura dentro da escola, a cultura inclusiva. Sem contar que a escola brasileira já manifestava outros tipos de dificuldades, anteriormente ao processo inclusivo.

Se por um lado essa falta de experiência dos professores atuais soa como um ponto negativo para a implementação da inclusão escolar, por outro, o movimento realizado nos dias de hoje leva esperança às gerações futuras de profissionais da educação, visto que os alunos atuais serão professores, diretores, agentes educacionais, que já têm convivência, portanto experiência, no atendimento de pessoas com as mais diversas dificuldades e necessidades. E os próprios alunos que têm sua educação escolar calcada no atendimento às diferenças e individualidades de todos também terão outra

visão para construir novas estruturas no futuro. Corroborando com essa ideia, Ainscow (1999) utiliza-se de uma citação que pode elucidar tal processo:

David Hargreaves tem argumentado que as culturas escolares estão dotadas de uma função capaz de definir a realidade de tal forma que permita aos integrantes de uma instituição dar sentido a eles mesmos, a suas ações e ao seu entorno. Uma função atual de definição da realidade de uma cultura, como sugere Hargreaves, costuma ser um mecanismo de resolução de problemas herdado do passado. Dessa maneira a modalidade cultural de hoje criada para resolver um problema emergente, com frequência se converte em uma receita certa que se usará amanhã para enfrentar questões desprovidas de novidade. Hargreaves conclui que, através de um exame daqueles aspectos que definem a realidade de uma cultura, é possível entender as rotinas que uma organização tem desenvolvido como resposta às tarefas que enfrenta. Nossa própria pesquisa sugere que naquelas escolas em que se identificam avanços nas práticas pedagógicas se adverte um impacto mais generalizado em como os docentes se percebem a si mesmos e a seu trabalho. Desta forma, as escolas começam a adotar algumas das características do que Senge considera uma organização de aprendizagem, quer dizer, 'uma organização que está constantemente ampliando sua capacidade para criar o futuro'. Ou, utilizando uma acertada frase de Susan Rosenholtz, se converte em uma "escola em movimento"; uma entidade que busca continuamente desenvolver e refinar as respostas aos desafios que enfrenta. A medida que as escolas avançam nessa direção, as mudanças culturais que se produzem, também podem ter efeito na forma que os docentes percebem aqueles estudantes cujo progresso lhes preocupa. A medida que o clima global da escola melhora, estes alunos são gradualmente considerados mais positivamente. Pode-se perceber que estes estudantes proporcionam retroalimentação em relação às estruturas preexistentes em classe, ao invés de se ver como alguém que simplesmente apresentam problemas a resolver (...). Podem se perceber como recursos para compreender como podem melhorar tais estruturas para que beneficiem a totalidade dos alunos. (HARGREAVES, 1995 *apud* AINSCOW, 1999, p.05).

Detendo-se ao âmbito da aprendizagem acadêmica é válido destacar que a mudança de percepção e de conduta dos professores que são efetivadas por meio de procedimentos metodológicos e organizativos da escola e da sala de aula no intuito de atender as necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade também podem ajudar todos aqueles que estão ali para aprender, independente de suas individualidades. Os alunos que necessitam de diferenciados tipos de abordagem podem ser considerados um estímulo para o desenvolvimento de um contexto mais rico de aprendizagem (AINSCOW, 2003). Ou seja, as mudanças advindas do movimento de

inclusão escolar podem ser consideradas como uma alavanca para a melhora e o aprimoramento de práticas educativas como um todo.

Mesmo que a inclusão escolar dependa de diversos fatores, assim como a sociedade na qual a escola está inserida, as concepções e as representações sociais que a deficiência, a diversidade e a dificuldade de aprendizagem têm neste contexto, os recursos de que a escola dispõe, como aponta Mendes (2011) todos estes aspectos são desafios consideráveis e, mais um deles refere-se à formação de professores, pois mediante tal complexidade, o professor é um profissional que necessita estar em constante aprendizado e formação.

Por isso, o pano de fundo deste trabalho se estabelece justamente na formação de professores para atuar no contexto escolar atual, o que vem se discutindo como ponto significativamente importante, ainda que não seja o único fator de influência sobre o desenvolvimento do processo de inclusão escolar. E é essa temática que passará a ser abordada na sequência do presente texto.

1.2 Formação de professores

Para iniciar o assunto sobre formação de professores faz-se necessário voltar à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Lei 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece a formação de professores da educação básica em nível superior, em graduação plena e em licenciaturas. Desde então todos os novos professores do ensino fundamental e infantil do Brasil têm essa exigência e aqueles que já estivessem atuando e tinham formação em nível médio, magistério, tiveram que se adequar a essa nova regra. Para isso o governo federal deu o prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2006 instituindo-se a chamada Década da Educação. Essa formação inicial é viabilizada tanto em cursos normais, instalados nos Institutos Superiores de Educação (IES) quanto nos cursos de pedagogia pertencentes às universidades. Ainda de acordo com a LDB, fica a cargo dos sistemas de ensino o aperfeiçoamento profissional continuado dos professores bem como a garantia de um período para estudos para esse mesmo professor, incluído em sua carga horária de

trabalho. Este disposto é considerado como manutenção e desenvolvimento do ensino em vistas das despesas geradas por essa demanda.

Em relação à educação especial, sendo a LDB promulgada dois anos após o Brasil ser signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), sua tradução e divulgação em nosso país, ficam claros os primeiros intentos em relação à formalização de uma educação inclusiva e uma educação para todos já que cada município, estado ou a união àquela época ficavam obrigados a “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental”. A educação especial passa a ser considerada como uma modalidade da educação a ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda nessa ocasião, os alunos que atualmente são denominados público alvo da educação especial, à época eram considerados alunos com necessidades educacionais especiais, dentro dos quais ainda eram englobadas categorias mais abrangentes como a educação dos índios, dos negros, dos superdotados. Para viabilizar essa situação o artigo 59 diz o seguinte:

Art. 59. 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 (BRASIL, 1996, p. 24, grifo do autor).

Para isso, e para a adequação à proposta de que todos os professores tenham formação em ensino superior, a LDB estabelece no inciso 3º do Artigo 89 que os municípios, os estados e a união se comprometem em “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Após designar formação inicial superior para todos os professores na LDB de 1996, no ano de 2001 com finalização e aprovação no início do ano de 2002 é promulgada a Resolução CP/1 do Conselho Nacional de Educação instituindo as diretrizes curriculares em âmbito nacional para a formação de professores da educação básica, referentes aos cursos de licenciatura e de graduação plena (BRASIL, 2002). Logo no início do documento, no artigo 2º são reiteradas as orientações inerentes à formação para a atividade docente

vigentes na LDB desde 1996 e, dentre elas, destaca-se o “acolhimento e o trato da diversidade” reforçando a identidade de uma educação inclusiva nos currículos de formação inicial de professores tanto em cursos normais superiores quanto na graduação em pedagogia.

No artigo 6º da mesma resolução um dos itens referentes às competências e conhecimentos exigidos de um professor para a sua atuação menciona-se o “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002) como algo que deve ser discutido, refletido e aprimorado desde o início da formação profissional dos professores.

Estendendo-se para além da formação inicial, a resolução atenta para a necessidade de formação continuada, que é uma característica importante da profissão docente, em vista da dinâmica do próprio trabalho e dos agentes que influenciam diretamente sobre a escola e sua população, fazendo da educação um exercício em constante mudança e aprimoramento. O texto aponta que a formação continuada deve ser vista como um retorno planejado e sistemático dos professores ao meio acadêmico, indicando essa busca constante de conhecimento, inerente à profissão, tal como se segue no parágrafo 2º do artigo 14º:

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002, p. 6).

Vale lembrar que essas são as indicações de tal resolução referentes à formação do professor no que diz respeito à inclusão. O parecer CNE/CP 9/2001 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001b) destaca a seguinte ideia que vem justificar a preocupação em se estabelecer a Resolução CP/1 de 2002:

As novas tarefas atribuídas à escola e à dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das

instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade (BRASIL, 2001b, p. 10).

O mesmo parecer aponta uma discussão importante acerca da formação e da prática docente como a da dicotomia entre teoria e prática que precisa ser superada. A relação entre a teoria, a prática e as experiências anteriores está diretamente ligada às aprendizagens significativas, que fazem parte tanto da formação do professor quanto da formação do aluno da educação básica. Se a busca por essa transposição das teorias aprendidas nos bancos escolares para as práticas na vida cotidiana é um ponto importante para que as aprendizagens sejam efetivamente significativas para as crianças, essa também deve ser a lógica da formação de professores. Dessa maneira, uma reformulação inovadora, flexível e plural nos cursos de formação de professores se faz necessária e é isso que busca a Resolução CP/1 de 2002 (BRASIL, 2002).

No que se refere à forma de trabalho dos cursos de formação, o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001b) destaca a importância da relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. São apontados como fundamentos da educação básica as aprendizagens significativas, as quais remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências anteriores. Portanto, esse também deve ser o fundamento da formação de professores, já que deverão reproduzir tais alicerces. A dicotomia teoria *versus* prática é discutida, porém a solução é clara, como sugere o seguinte trecho do parecer:

Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2001b, p. 15).

Como instrução a Resolução (BRASIL, 2002, p. 3) estabelece no parágrafo único do artigo 5º que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”. Isso mostra como o

professor deve ser reflexivo sobre suas ações desde o início de sua formação, estabelecendo relação entre a forma como é ensinado e como virá a ensinar seus alunos.

Finalizando, faz-se interessante destacar que o parecer sobre a resolução aponta a revisão no formato da formação de professores para a educação básica existente no Brasil na época como algo necessário de imediato, mas também como um desafio o qual deve ser enfrentado de maneira inovadora, flexível e plural, tal como a educação deve ser encarada de um modo geral para que sejam garantidos os direitos ao aprendizado de todos os alunos, sejam eles crianças ou futuros professores.

Se, assim como aponta o Parecer (BRASIL, 2001b), a LDB (BRASIL, 1996) e a Resolução CP/1 (BRASIL, 2002) são consideradas como uma evolução do processo brasileiro de formação de professores para a educação básica, em 2006, outra resolução, posterior, também sobre o mesmo tema, mostra-se como uma preocupação, um retrocesso para esse desenvolvimento visto que se opõe à formação integrada juntamente com os demais professores e em nível de formação inicial. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b, p. 1) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país”.

Essa resolução, em seu artigo 10º, modifica o modelo de formação inicial extinguindo as habilitações dos cursos de Pedagogia e passando a oferecer formação para a docência, acrescida das atividades inerentes à gestão, porém exclusivamente nas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A Educação Especial é retirada da formação inicial passando a ser oferecida em nível de pós-graduação *lato sensu*. Nessa organização, todo professor recebe formação inicial generalista em relação ao atendimento de alunos com qualquer tipo de deficiência ou necessidade de apoio, já que o cenário que se tem é o da inclusão e, quando atuarem, esses professores certamente receberão em suas salas de aulas alunos com tais características.

De acordo com essa Resolução de 2006, são reforçadas as habilidades necessárias a um professor, assim como tudo aquilo que é exigido dele enquanto exerce a profissão. Dentre esses aspectos, estabelece-se no artigo 5º que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006b, p. 2).

Como é possível observar, no que se refere ao trabalho voltado para a inclusão escolar, a referida resolução pontua de forma abrangente todos os itens que devem ser respeitados.

Sobre a formação continuada, a LDB (BRASIL, 1996) destaca em seu artigo 80º que o poder público incentivará sua realização, inclusive na modalidade a distância, além de garantir que os institutos superiores de educação tenham programas de educação continuada para os profissionais da educação de diversos níveis. Sobre a formação em serviço, uma vertente da formação continuada, essa é abordada apenas no artigo 61º no que se refere às maneiras que os professores têm disponíveis para chegar aos objetivos de atender os diferentes níveis e modalidades da educação, sendo indicado o primeiro deles por meio da relação entre teoria e prática, oferecida nas capacitações em serviço.

Para além das políticas que regulamentam a formação de professores no Brasil, faz-se necessário e interessante buscar informações sobre o que vem sendo produzido e publicado sobre a temática. Gatti (2011) apresenta um dado importante sobre o interesse dos pesquisadores pelo tema formação de professores ao longo dos anos finais do século XX e os iniciais do século XXI, como destaca o trecho a seguir:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de

2000, o foco dirige-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos. (GATTI, 2011, p. 15).

Como o período da amostra refere-se a mudanças significativas nas políticas de formação docente no país, essa evolução no perfil das pesquisas desenvolvidas mostra-se bastante relevante já que o foco é alterado e os professores ganham voz. Essa voz pode permitir que a formação docente seja avaliada pelos seus atores e não somente por ela mesma. Além disso, o aumento do percentual de trabalhos voltados para o tema mostra também um aumento do interesse sobre o mesmo.

Também se considerou relevante a realização de uma busca por trabalhos apresentados nos dois congressos nacionais de maior representatividade sobre a pessoa com deficiência, sendo eles: o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e o Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial (CBMEE). São esses *fóruns* significativos, nos quais se estima que haja uma expressiva representatividade do que os pesquisadores da área têm investigado e que poderia, então, ser um indicador confiável para aquilatar a evolução da temática em questão. Nesse sentido, tal como procurar-se-á apresentar a seguir, percebe-se uma crescente produção de pesquisas sobre o tema nos últimos seis anos.

Usando como descritor a palavra FORMAÇÃO ou buscando dentro do eixo temático FORMAÇÃO DE PROFESSORES, tal como é permitida a busca em CD-ROM das edições dos congressos constata-se que, da totalidade dos trabalhos inscritos e aceitos nos dois referidos eventos e em todos os anos pesquisados, pelo menos 65% deles versou sobre a temática da formação de professores. Mesmo que, de um modo geral, a construção e a transmissão de conhecimentos seja um tema de significativa importância em qualquer nível, este tipo de trabalho voltado ao encaminhamento e ao aprimoramento profissional do professor, na Educação Especial em tempos de Inclusão, há um espaço considerável no cotidiano de grande parte dos pesquisadores da área.

A tendência em cada edição dos dois eventos tem sido de crescimento, como se pode constatar pelo aumento no número de trabalhos apresentados, seja na formação de uma maneira geral, na formação de professores ou nos tipos de formação, inicial,

continuada ou em serviço. Também mostra que os tipos de formação com maior número de trabalhos apresentados são: formação inicial e continuada.

Tomando por referência essas tendências, nota-se que o tema formação de professores tem sua importância e despertado interesse no meio acadêmico. Os principais debates dizem respeito a concepções, reflexões e propostas de formação no contexto inclusivo (DAMASCENO; COSTA, 2008; FERRAZ; FAITANIN; COSTA, 2009; ALMEIDA, 2010), políticas públicas referentes à inclusão e também à formação de professores (BARRETO *et al.*, 2008; MENEZES; FAITANIN; COSTA, 2009; BELOTO; NERES, 2012) e relatos de experiências de formação efetivadas por meio de parceria entre universidade e órgãos públicos da educação em diversos municípios brasileiros (SANTOS; QUADROS, 2007; CAPELLINI; FONSECA, 2008; FUMES; MELO JÚNIOR, 2012). Ainda há alguns trabalhos que abordam preocupações relativas à formação de professores de áreas específicas como a geografia, química, educação física, ciências, matemática e física, em referência à atenção aos alunos com algum tipo de dificuldade ou deficiência. (YAMASAKI; BUSTO; MARKEZINE, 2007, SAMPAIO; SAMPAIO, 2008; LIPPE; CAMARGO, 2009; BENITE; *et al.*, 2010; MENEZES, 2010; MATOS; VILETE *et al.*, 2012; SOLIMAN; LUCION; ROSS, 2012).

Com base nisso, a título de explicitar cada um dos focos de trabalho, faz-se necessário abordar individualmente cada tipo de formação sobre os quais se tem discutido.

1.2.1 Formação inicial

Para apresentar, mesmo que brevemente sobre a formação inicial de professores, serão evidenciados alguns aspectos relativos à história do curso de pedagogia, pois é possível que muitos dos pontos indicados como problemáticos na formação atual sejam explicados a partir de sua trajetória. O curso foi estruturado inicialmente, sendo assim até a década de 1960, como um bacharelado, visando ao desenvolvimento de pesquisa e de

uma ciência da educação, já que a formação para o exercício docente era realizada em nível de colegial, hoje denominado ensino médio.

Desta forma, o profissional egresso deste curso seria o técnico em educação e não o professor. Cabe lembrar que, nesta época, havia a opção de cursar didática geral e especial, o que daria ao aluno a condição de professor, mas este não era o propósito inicial do curso. Somente desta forma havia a formação em licenciatura e não apenas como bacharelado. Porém, o professor habilitado neste curso seria professor do curso normal, formador de novos professores e não professores primários. Neste formato, o indivíduo egresso deste curso recebia a irônica definição de especialista em generalidades (SAVIANI, 2008). No final da década de 1960, com algumas reformulações passam a vigorar as habilitações em administração escolar, supervisão escolar, orientação escolar e inspeção escolar.

Esta estrutura do curso prevaleceu por aproximadamente 25 anos, até a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Porém, é no Encontro Nacional organizado pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), ocorrido no ano de 1983, que se passa a firmar a identidade do pedagogo como docente. O princípio deste encontro discutia a ideia de formar o professor para qualquer modalidade e/ou etapa do ensino, estabelecendo a docência como a base de formação de todo e qualquer educador brasileiro (LIMA, 2002). Foi por conta dessa diretriz que os primeiros cursos de formação de professores para a educação especial, como habilitação, começam a surgir.

Somente no ano de 2006 com o Parecer CNE/CP n. 3/2006 (BRASIL, 2006a) das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, se estabelece a formação do professor de Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo curso de Pedagogia. De acordo com Saviani (2008, p. 67) mesmo que este seja um grande passo, “não é fácil identificar na Resolução do CNE3 uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso”. Neste sentido, a lei passou a regulamentar melhor o curso, porém o fazer docente efetivo

³ Conselho Nacional de Educação (CNE)

que deveria ser aprendido pelos futuros professores ainda fica comprometido. (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002, LIMA; REALI, 2002).

Sob este aspecto, os conteúdos a serem ensinados em cursos de formação de professores têm sido uma preocupação, afinal o perfil do professor em tempos de inclusão exige compreensão e práticas relativas ao acolhimento da diversidade, o que vai além da simples aceitação. O professor precisa de conhecimento sobre formas de identificar e conhecer as características individuais dos seus alunos com deficiência e instrução sobre como utilizar estas informações a favor do seu trabalho junto a estes alunos, no intuito de favorecer a aprendizagem e o aproveitamento acadêmico dos mesmos. Esta é uma fase importante na carreira docente e Gatti enfatiza isso afirmando que “a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo” (GATTI, 2011, p. 18).

Denari (2008) lembra que cursos de formação de professores devem ter cuidado ao selecionar seus conteúdos, pois estes precisam preparar e desenvolver um profissional intelectual que atuará em situações adversas e singulares, já que cada aluno tem suas particularidades, sendo diferentes uns dos outros. Apesar de estes apontamentos serem frequentes na literatura sobre o assunto e haver um consenso sobre a formação do profissional da educação e de suas futuras responsabilidades como docente, Freitas (2006), como já foi anteriormente citado, afirma que existem lacunas na formação de professores, as quais comprometem a sua atuação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seus futuros alunos.

Marin (2007) aponta que este tipo de problema é relatado em pesquisas desde 1956, quando eram denunciadas as condições dos cursos normais que tinham ambientes e instalações inapropriadas, currículos inadequados e, o mais grave de todos os aspectos, podendo-se dizer até atual, formavam-se professores que iniciavam sua atuação profissional sem ao menos conhecerem a realidade educacional na qual se inseririam.

Este último aspecto é bastante enfatizado pela chamada dicotomia teoria *versus* prática fato que, no contexto da inclusão escolar acirra-se, tornando-se ainda mais evidente, pois mesmo com a Portaria Ministerial nº 1793 de 1994 (BRASIL, 1994) e o Artigo 22 da Resolução do CNE de 2001 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001b), os cursos de formação de professores ainda apresentam pouco conteúdo sobre este tema. Na maioria dos cursos de licenciaturas apenas uma disciplina é dedicada à inclusão (FREITAS; MOREIRA, 2011; MIRANDA, 2011).

Além disso, Gatti (2011) destaca o fato do comprometimento da qualidade da formação inicial dos professores estar atrelado à dispersão das instituições que oferecem o curso. Este dado é apontado enfocando a América Latina como um todo, onde a formação inicial é oferecida em cursos instalados em escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades e faculdades.

Muitas das 75 pesquisas apresentadas nos congressos CBEE e CBMEE abordam como premissa para o processo de inclusão propostas e ideias de formação de novos saberes docentes. Além disso, o tema abrange todos os níveis de atuação dos professores, desde a formação para a educação infantil até o nível superior, já que os alunos com deficiência encontram-se em todos eles ou, mesmo não estando na escola, almejam lá chegarem e, portanto, necessitam ser atendidos com qualidade e terem supridas suas necessidades especiais para o favorecimento de sua aprendizagem. Esta abrangência nas pesquisas estende-se ao diversos cursos de licenciatura que formam professores, para, por exemplo, ciências, química, biologia ou física. Formadores de cursos específicos expõem suas dificuldades para levar a cabo o ensino sobre como ensinar seu conteúdo aos alunos com deficiência. Cada vez mais são registrados, em maior número, trabalhos voltados a estes temas.

O uso de expressões como formação de recursos humanos para atuarem com a inclusão enfatiza a preocupação de levar para o sistema educacional pessoas preparadas e qualificadas para lidar com a diversidade desde o primeiro instante (ORRICO, 2009). Um momento da formação inicial bastante explorado para isso tem sido o estágio supervisionado, com relatos de experiências de alunos que aprendem a ser professores

com o exemplo de práticas de outros professores (LACERDA *et al.*, 2008; MESQUITA, 2009).

Pugach (2006), em outra realidade, mas que mesmo assim nos permite extrair conclusões importantes e realizar reflexões elucidativas, cita estudos realizados nos Estados Unidos da América (EUA), em que os professores são questionados acerca do melhor meio pelo qual receberam formação e qual foi o mais efetivo para sua atuação com alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade de apoio diferenciado. Os resultados mostram que os professores sentem-se melhor preparados e conseguem perceber efeitos positivos no seu modo de atuar quando recebem formação na perspectiva colaborativa, na qual participam ativamente de casos reais, opinam e unem esforços para o desenvolvimento do aluno em questão que não está apenas sob a responsabilidade dele, mas sim também do outro professor que, sendo o professor da sala, é observado. Apesar desta atividade não ser chamada de estágio supervisionado pelo autor, no contexto brasileiro muito se assemelha a tal prática. O mais importante é o relato dos professores que se sentem preparados para trabalharem em um contexto de inclusão, mesmo sendo recém-formados, pois sua formação inicial lhes forneceu subsídios substanciais para isso ao aproximá-los da realidade educacional que enfrentariam e ajudá-los a resolver problemas reais ao abordar casos de alunos com dificuldades.

Já Nóvoa (2009) sugere, por exemplo, que o curso de formação de professores deveria ser equiparado ao curso de medicina, no qual os alunos são obrigados a fazer a chamada residência. Este período de prática, similar ao do estágio deveria proporcionar, ao estudante de pedagogia, as bases para sua atuação profissional, porém com supervisão e discussão dos casos, o que favoreceria uma aprendizagem mais efetiva destes futuros profissionais, a partir de casos reais e situações de vivência de sala de aula.

Outra sugestão é baseada nas ideias de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), as quais apontam para uma formação isomórfica, ou seja, aquela em que os futuros professores vivenciam, durante o curso, estratégias e métodos que possam vir a utilizar com seus futuros alunos durante sua atuação como professor. Esta seria mais uma forma

de aproximar a teoria da prática no período de formação, assim como a utilização da pesquisa que, além de estabelecer este tipo de vínculo, ainda trabalharia com a possibilidade de formar professores mais investigativos.

Enfrentar a realidade pode ser um caminho para a aprendizagem e também para gerar conhecimento daquilo que espera o professor em seu futuro como profissional, por isso, é de suma importância que os cursos de formação inicial de professores formem profissionais qualificados e preparados para lidar com o aluno, seja ele considerado normal ou com deficiência. Para isso torna-se necessário que os futuros professores desfaçam-se da imagem generalizada do aluno com deficiência, ou seja, que “conheçam de forma realista as potencialidades e dificuldades inerentes às categorias de deficiências e, ao mesmo tempo prover as condições para que revejam seus preconceitos, valores e crenças que atrapalham o processo de inclusão...” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p.55). Rodrigues (2005) analisou e concluiu que as iniciativas de cursos de formação de professor têm se apresentado de maneira precária na formação inicial, no que se refere ao preparo deste profissional para o trabalho na inclusão, havendo desde a omissão de conteúdos até a apresentação de casos severos que acabam por assustar os futuros professores.

Talvez, com base em dados como estes seja possível justificar o grande número de trabalhos científicos voltados à temática da formação inicial. Muitas lacunas precisam ser preenchidas e falhas solucionadas e as pesquisas na área estão a este dispor: buscar os problemas e oferecer sugestões para melhor formar os futuros professores.

1.2.2 Formação continuada

Apesar de ser um tipo de formação relativamente recente, datando do início da década de 1970 as primeiras iniciativas de formação de professores em exercício (PALMA FILHO, ALVES, 2003), o número de trabalhos apresentados nos CBEE e CBMEE sobre este segmento aproxima-se muito do número de trabalhos relativos à formação inicial, com uma média de 23 trabalhos a cada evento. Jesus e Alves (2011) ajudam a justificar este

panorama quando afirmam que a formação inicial aligeirada de professores com currículos que não oferecem aprofundamento teórico e prático leva à necessidade, cada vez mais emergente, de implementação de processos de formação continuada nos contextos escolares, no intuito de suprir tal carência da atuação docente.

Este tipo de justificativa sugere que o professor não foi qualificado para exercer sua profissão de forma suficiente ou eficiente, o que exigiria uma reflexão acerca da estrutura dos cursos de formação inicial. Outra justificativa, bastante coerente, recai sobre o contexto e as demandas educacionais enfrentadas pelos professores na atualidade, os quais são dinâmicos e com mudanças contínuas, fazendo com que o professor precise de apoio constante que o ajude a apropriar-se de todo o conhecimento gerado por esta situação (FERREIRA, 2006). Além disso, a formação inicial não deve ser considerada como um momento primeiro e último da formação docente já que a atualização, ou seja, a formação continuada é algo imprescindível à profissão que lida com o conhecimento em construção.

Sobre esse aspecto, Duek e Martins (2009) fazem o seguinte apontamento:

... apesar de composta por fases claramente definidas, a formação de professores precisa ser pensada como um *continuum*, uma vez que o processo de aprendizagem docente ocorre ao longo da carreira. Aqui se refere nosso pensamento sobre a necessidade de uma formação que considere as demandas educacionais, que se processam em uma velocidade sem precedentes e exigem rápida adaptação por parte do professor. Dada a complexidade, implícita à docência, urge, nesse momento em que os esforços convergem para a garantia do direito de todos à Educação que o enfoque puramente técnico e burocráticos do ensino, sob o princípio do 'repasse' de conhecimentos, dê lugar a um movimento em prol do crescimento e desenvolvimento profissional de professores (DUEK; MARTINS, 2009, p.149).

Isso significa que a evolução da formação continuada passa de reforços de teorias, as quais nem sempre encontram aplicabilidade em sala de aula, para um trabalho conjunto, totalmente voltado ao aprimoramento das práticas docentes que levam a resultados positivos, principalmente em relação à evolução e desenvolvimento acadêmico dos alunos. A reflexão sobre seus próprios saberes profissionais e sobre sua atuação também fazem parte dessa caminhada da formação continuada.

Em pesquisa recente realizada por Bueno e Marin (2011) sobre formação de professores que buscou, no Banco de Teses da Capes, por teses e dissertações defendidas entre os anos de 2002 e 2008, os autores indicam que 42% desses trabalhos são voltados ao segmento da formação continuada e explicam este fato como decorrência da constatação das dificuldades de atuação dos professores do ensino regular junto aos alunos que necessitam de algum tipo de apoio diferenciado. A política inclusiva vem originando demandas inéditas no cotidiano dos professores e das escolas que precisam buscar novas formas de atuarem e se posicionarem perante a diversidade que se encontra no contexto educacional (DUEK; MARTINS, 2009).

Muitos dos trabalhos que trazem como tema a formação continuada de professores relatam propostas e implementação de programas de intervenção criados e avaliados pelos próprios pesquisadores no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade dos diferentes graus e níveis de ensino, além de oferecer ideias e estruturas bem sucedidas que possam ajudar a construir o cenário deste segmento de formação de professores. Também são relatadas experiências de parcerias entre universidade e Secretarias Municipais de Educação na capacitação de professores atuantes, que há muito vêm exigindo colaborações e conhecimento para melhor atender seus alunos.

Algumas destas experiências relatadas surgem de cursos a distância e outras partem das políticas públicas que respaldam o professor atuante e que precisa de aprimoramento. Destaca-se a necessidade de privilegiar, neste tipo de formação, aspectos educacionais, análise da própria prática e trabalho em equipe de maneira compartilhada entre os professores, para que se originem mudanças e melhoras efetivas na atuação destes profissionais.

Na maioria das vezes, propostas como estas partem em busca de caminhos para a superação dos graves problemas que as escolas públicas brasileiras vêm enfrentando, principalmente em relação aos alunos com deficiência intelectual ou mesmo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, não evoluem em sua vida acadêmica como deveriam.

As propostas de formação continuada apresentadas nesses trabalhos indicam que não existem ideias milagrosas vindas de fora da escola, mas sim, que é possível construir as soluções com o que se tem disponível, profissionais bem orientados e capacitados e recursos possíveis. Mesmo não existindo receitas infalíveis, alguns autores como, por exemplo, Candau (2007) indicam fatores que fazem a diferença e favorecem o sucesso da formação continuada como: ter a escola como *lócus* de formação, reconhecer e fazer referência ao saber docente, reconhecendo e valorizando a bagagem prática que o professor traz em sua formação, respeitar o ciclo de vida profissional que apresenta etapas de desenvolvimento docente e, portanto, motivações distintas para as realizações de cursos de tal natureza, já que o professor iniciante, o experiente e aquele que se encaminha para a aposentadoria têm aspirações diferentes.

Cachapuz (2003, p. 451) afirma que:

... a análise cuidadosa do desenho, organização e estratégia de formação contínua em vários países mostra que esta continua a ser marcada pelo academicismo, em que se valoriza a aquisição de saberes e não sua construção pelos professores, necessariamente entendidos como atores sociais que constroem seus saberes em circunstâncias e contextos específicos⁴.

Em decorrência disso, indica-se fazer uma distinção ao chamar de desenvolvimento profissional a formação continuada que leva em conta as necessidades do professor e que se aproxima de seus problemas cotidianos e ao chamar efetivamente de formação os cursos regidos por situações exteriores ao contexto profissional atual dos professores. Assim como na formação inicial, aqui também é enfrentado o dilema teoria *versus* prática, havendo uma demanda maior por conteúdos práticos que ajudem de forma pontual a resolver os problemas e as dificuldades reais de sala de aula enfrentadas pelos professores.

Sobre isso é possível justificar o aumento de trabalhos ao longo dos sete anos de realização dos CBEE e CBMEE, neste segmento de formação, baseados na perspectiva colaborativa, que parte do contexto em que o professor está inserido e também dos conhecimentos que ele pode agregar e compartilhar em sua própria situação de

⁴ Tradução da autora

formação. Muitas vezes é possível encontrar pesquisas que abordam, por meio da formação continuada, a capacitação do professor, não sob a ótica de ensinar melhor seus alunos, mas também para o uso de novas tecnologias ou tecnologias assistivas que podem facilitar, ou mesmo incrementar o trabalho docente (RINALDI *et al.*, 2008; SCHIRMER *et al.*, 2009).

Sem dúvida, fatores como a experiência da prática docente cotidiana – que só o professor atuante tem –, as dificuldades enfrentadas no dia a dia por conta da diversidade dos alunos, a atualização teórica que também se faz necessária ao trabalho do professor, os problemas que requerem soluções emergenciais para garantir o bom andamento do processo escolar, entre outros, são grandes reforçadores da necessidade clara da formação continuada dos professores brasileiros. Porém, como bem lembra Oliveira (2010) tudo isso, por mais relevante que seja, ainda assim não minimiza a importância de uma formação inicial consistente.

Por isso, são relevantes propostas de formação continuada complementar (SANCHEZ; ABELLAN; FRUTOS, 2011) ou articulada (JESUS; ALVES, 2011) com a formação inicial, evitando assim quebrar o vínculo do processo de formação e contribuindo para que este não seja fragmentado na vida profissional do professor. Estes modelos funcionariam como uma forma de monitoramento e auxílio ao professor iniciante, que ainda precisa de ajuda de seus pares mais experientes na concretização do fazer pedagógico que só se aprende, efetivamente, na prática.

Ainda distantes da realidade ou até mesmo do ideal, a formação continuada apresenta diversas maneiras de funcionamento, porém todas com o mesmo propósito: auxiliar o professor na aquisição de mais conhecimento e no enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar. Desde o final da década de 1990 a formação continuada passou a receber mais ênfase no cenário educacional brasileiro, inicialmente com a intenção de renovar ou atualizar, em especial a partir da Portaria Ministerial n. 1472/04 do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004), passando pela Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB (BRASIL, 2008b) e pelo Decreto nº 6.755 que institui a Política Nacional de Formação de

Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a). Com o tempo observou-se que esta finalidade transferiu-se para o suprimento de uma formação inicial insuficiente e que, por sua vez, se faz refletir no baixo desempenho escolar de muitos alunos. As iniciativas começaram com cursos de especialização (GATTI, 2008).

A formação continuada se faz imprescindível no contexto educacional brasileiro atual, pois tornar-se professor não é uma tarefa que se finda em conteúdos e maneiras de transmissão. A aprendizagem da profissão docente se dá por meio de situações práticas problemáticas, com situações a serem resolvidas as quais exigem desse professor uma postura reflexiva e essa postura leva à modificação de atitudes (TURQUETI *et al*, 2013).

1.2.2.1 Formação em serviço

Um dado interessante mostra-se quando são analisados os trabalhos sobre formação em serviço. Além de serem comparativamente em menor número, na edição de 2007 do CBMEE, por exemplo, não foi registrada produção sobre a referida temática. Todas as pesquisas sobre formação em serviço dos dois congressos, no período levantado, de 2007 a 2012, somam apenas 4.3% do total sobre formação de professores. Neste caso, há indícios de que existe certa dificuldade em classificar ou mesmo separar a formação em serviço da continuada, o que leva a maioria dos trabalhos de pesquisa a serem classificados como formação continuada ou formação continuada em serviço (CAPELLINI; FONSECA, 2008; SCHIRMER *et al.*, 2010).

Pesquisadores como Mazer (2012) entendem a formação em serviço como uma modalidade da formação continuada, o que justifica tal mescla ou, até mesmo, confusão com os termos, mas que se distingue por ser baseada em padrões de racionalidade prática, os quais, geralmente, são impostos de dentro para fora da escola.

A formação em serviço tem seu diferencial apontado por Salles, nos seguintes aspectos: Na “educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento”. As estratégias aplicadas partem “da ação para a teoria”. As ações centradas “no espaço escolar acaba(m) oferecendo ao professor plena

autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento”. E, por fim: a “formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares” (SALLES, 2004, p. 5).

Parece existir uma dificuldade em se classificar um trabalho como sendo de formação em serviço ou de formação continuada. A maioria deles se apresenta como de formação continuada, o que mostra os baixos números de trabalhos identificados como voltados para a formação em serviço. Vale lembrar que também é possível encontrar indicações como formação continuada em serviço. Toda formação continuada, executada dentro da escola pode ser considerada em serviço.

Por parecer ser esta uma temática difícil de ser estabelecida, para o presente trabalho de pesquisa será delimitado o que se entende por formação em serviço: formação oferecida para professores atuantes e que, em sua implementação traz à tona temas relevantes do cotidiano escolar para a prática docente, favorecendo a reflexão do professor sobre seu trabalho, o aprimoramento e a modificação de sua atuação.

No contexto Espanhol, no âmbito da formação em serviço, são organizados grupos de trabalho ou seminários dentro das escolas, os quais são supervisionados pelos Centros de Professores. Com essa prática tenta-se desenvolver projetos de formação entre iguais e, por vezes, com alguns especialistas.

Geralmente, os trabalhos apresentados nos congressos CBEE e CBMEE que se auto intitulam como sendo de formação em serviço apresentam vínculo entre algum órgão competente relativo à Educação, seja ele de um município ou do estado e a universidade ou grandes empresas privadas, o que permite a pesquisa e a formação em um mesmo estudo. Um primeiro trabalho apresentado no CBMEE descreve as atividades de uma pesquisa realizada dentro da escola com a proposta de assessoramento e oficinas voltados à temática de jogos na educação infantil para a formação de professores em seu ambiente de trabalho (COSTA; SANTOS, 2009). Um segundo trabalho relata parte de um estudo de mestrado que busca estabelecer os conhecimentos e as concepções de professoras atuantes no ensino fundamental junto a alunos com deficiência mental para

depois abordar os benefícios de uma formação em serviço a partir deste conhecimento, neste contexto (VIANNA, 2009).

Um terceiro trabalho, agora do CBEE, aborda o tema da comunicação alternativa e ampliada e da formação de professores em serviço, porém no contexto da escola especial. Foi dada orientação à professora, e o grupo de pesquisadores também propôs intervenções junto à professora e seus alunos como maneira de formação em serviço (SCHIRMER *et al.*, 2008). Ainda na mesma edição desse congresso, outro estudo apresenta características e necessidades da educação infantil para identificar e trabalhar junto a alunos público alvo da educação especial. Diferente dos estudos anteriores que apresentam algum tipo de intervenção, este analisa o que vem sendo feito pela prefeitura do município de Maringá/PR no sentido de fornecer formação em serviço para os professores mediante as demandas desta etapa da escolarização (SILVA; GOULART, 2008).

Na edição do ano de 2010 um quinto trabalho diz respeito às habilidades dos professores para lidarem com aluno com transtorno de conduta. O estudo identifica as dificuldades dos professores pesquisados e indica que a formação em serviço poderia favorecer o aprendizado dos mesmos para a análise das contingências que poderiam produzir o comportamento inadequado de seus alunos (MIURA *et al.*, 2010). Outro estudo trabalha com a implementação e a avaliação de uma formação em serviço direcionada para a temática da tecnologia assistiva no trabalho com alunos com paralisia cerebral, a qual foi oferecida a professores de educação infantil e profissionais da área da saúde de uma instituição de educação especial. Foram feitas abordagens teóricas e práticas no decorrer dos encontros com os participantes. Como conclusão, as pesquisadoras avaliam o oferecimento da formação em serviço como positiva, ressaltando ser este um modelo desafiador, por conta da dificuldade de encontrar a melhor abordagem dos profissionais a serem formados (LOURENÇO; MENDES, 2010).

Na edição seguinte do mesmo evento foi apresentado um trabalho que caracteriza os discursos de professores sobre o processo de formação em serviço oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA, processo esse pelo qual estavam

passando no momento da pesquisa. São abordados dois temas centrais para direcionar as opiniões dos professores: a relação teoria-prática e estratégias metodológicas. As pesquisadoras apontam para a existência de dicotomia entre teoria e prática e também uma boa aceitação dos professores em relação às estratégias metodológicas empregadas no curso. A investigação sobre a proposta de formação continuada remete as autoras a uma necessidade de redimensionamento deste modelo de formação dos professores, que o leve à reflexão do seu próprio fazer pedagógico e à construção da sua própria teoria no cotidiano escolar (SILVA *et al.*, 2012).

De acordo com Bueno e Souza (2012, p. 109), por meio do vínculo entre pesquisadores e instâncias governamentais são estruturados programas especiais de formação para os professores, os quais “foram previstos para serem desenvolvidos por meio de parcerias [...] preferencialmente com o uso da Educação a Distância (EaD) e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)”. Porém, este não é um ponto divisor de águas entre a formação continuada e a em serviço, pois muitos trabalhos que se dizem de formação continuada também estabelecem vínculos desta natureza e que utilizam os mesmos meios.

Tal como se aborda na formação continuada, a dicotomia teoria *versus* prática também aparece neste segmento de formação. Cada vez mais se luta para que os cursos oferecidos aproximem-se do cotidiano do professor, no intuito de colaborar para com o aprimoramento de sua prática e com a solução de problemas emergenciais com os quais os professores convivem no dia a dia escolar. Há cada vez mais um distanciamento da teoria neste tipo de formação, visto que os professores sentem muita dificuldade em traduzi-la para o cotidiano de sua atuação. Alguns discursos chegam a indicar a incompetência do professor em decorrência de uma formação inicial “pobre e insuficiente” (BUENO; SOUZA, 2012, p. 172).

Na formação em serviço os professores tornam-se sujeitos do próprio processo de conhecimento quando sua prática cotidiana é tomada como pano de fundo. Por estar focada nos problemas reais da escola, gera adesão e comprometimento coletivo em prol de soluções possíveis sem respostas fantasiosas. Professores conscientes de suas ações,

que refletem sobre sua própria prática conseguem ver resultados mais eficazes (CARAMORI, 2009).

As exigências do contexto educacional atual, com as demandas da inclusão requerem do professor uma mudança de atitude, de postura. Carneiro (2011) mostra isso dizendo que

Ao professor da escola pertencente ao paradigma da inclusão cabe a reorganização de sua identidade, resgatando seu papel eminentemente pedagógico de responsabilidade pelo ensino e aprendizagem de todos seus alunos. Na fala dos professores a prática desse princípio é bastante complexa uma vez que se dizem despreparados para tal tarefa. Essa preparação deverá ocorrer na formação inicial dos novos professores, na formação em serviço constante como elemento indispensável para reflexão da ação docente, mas fundamentalmente, e com risco de inutilizar as ações precedentes, na forma de exercício prático da ação docente com o deficiente e seus pares a partir da crença e do reconhecimento de sua capacidade de aprender (CARNEIRO, 2011, p. 49).

Os cursos demasiadamente teóricos que tiram os professores da escola e oferecem aportes importantes para os mesmos, mas que eles nem sempre conseguem converter em práticas docentes eficazes, geram conhecimento, porém esta não é a demanda emergencial das escolas brasileiras. O que os professores precisam é de ajuda para aprender a lidar, na prática com os alunos que não aprendem ou têm dificuldade, por algum motivo. Neste sentido, as formações em serviço mostram-se mais atrativas e adequadas para solucionar os problemas imediatos enfrentados no cotidiano pelos docentes do país.

Como afirma Barroso (2004), a formação leva consigo o significado do contexto atual da escola para a mudança dos comportamentos e das práticas, pois as mudanças da escola tornam-se um processo de formação próprio dos professores que nela atuam. Neste contexto, o professor é visto como o eixo de transformação da escola.

No espaço escolar, simples troca de experiências entre os professores pode ser um momento de formação que enriquece a prática de todos com exemplos verdadeiros, tentativas e erros daqueles que já estiveram em situações de sala de aula similares e,

portanto, podem mostrar e, por que não, ensinar caminhos para práticas bem sucedidas e construção de novos conhecimentos.

Corroborando esta ideia, Bottega (2007, p. 174) afirma o seguinte:

... na maior parte das vezes, quando os docentes opinam sobre conteúdos a serem abordados num projeto de formação em serviço, há exclusividade na preocupação e menção ao aspecto pedagógico. [...]. Isso demonstra que também no professor está internalizada a idéia da formação com ênfase no pedagógico, na 'forma de fazer'...

De qualquer forma, todos os autores aqui citados convergem para um ponto: a formação de professores no Brasil, seja ela inicial, continuada ou em serviço precisa ser repensada. Cada uma tem seu papel e, quando uma dessas modalidades de formação se apresenta deficitária ou insuficiente, sobrecarrega a outra e assim todas elas vão perdendo seus objetivos iniciais e formando um ciclo de trocas e inadequações temporais.

Finalizando, vale ressaltar que a inclusão é um processo que se estabelece em todo o mundo. E o Brasil não é um caso único de quem passa por dificuldades na hora de formar e preparar seu professor para o trabalho alvo deste processo. No intuito de ilustrar tal panorama cabe citar Dorziat (2011, p. 150) que, com base em outro autor, nos deixa um questionamento bastante pertinente:

Ao refletir sobre a afirmação de que a escola e os professores não estão preparados para receber os 'estranhos', os 'anormais', nas aulas Skliar (2006, p. 31) realiza o seguinte questionamento: 'parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que significa estar preparado e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo'.

É neste cenário que a presente pesquisa encontra-se e, em meio a estas dificuldades, o país tem a demanda de formar professores para trabalharem com a diversidade existente nas escolas, graças ao processo de inclusão estabelecido pela legislação vigente. Para o trabalho nesse contexto, esta pesquisa pretende abarcar outros conceitos que se fazem necessários à presente proposta.

1.3 Colaboração

No mundo do século XXI, é muito comum o incentivo ao trabalho em equipe para o sucesso nas tarefas, sejam escolares, familiares ou profissionais. Somar esforços, geralmente, é um meio de alcançar objetivos maiores e benefícios coletivos. Nesse contexto, a colaboração torna-se parte fundamental ao funcionamento adequado do trabalho em equipe. De fato, esse atributo se torna bastante coerente com o tipo de trabalho quando se busca seu significado, que de acordo com o dicionário, colaborar é o mesmo que “trabalhar com”, “contribuir” (HOUAISS; VILLAR, 2012).

No dicionário da língua portuguesa, colaboração é sinônimo de cooperação, porém, na literatura há indicações de que estes são conceitos distintos. A colaboração refere-se à contribuição, à ação de interagir com o outro e nela deve acontecer uma ajuda, seja ela mútua ou unilateral. Já a ideia de cooperação é considerada mais ampla, pois abarca o conceito de colaboração indo além dele no momento em que visa um objetivo comum e o busca por meio do estabelecimento de uma relação de respeito entre os envolvidos, considerando todos iguais, sem hierarquia, fazendo uso de tolerância e da aceitação das diferenças, tudo isso inserido em um processo de negociação contínua (CAPELLINI, 2004). Hord (1986) em seu artigo de comparação entre estes dois modelos afirma categoricamente que os dois são válidos, porém se pensados separadamente, o uso da colaboração e da cooperação têm distintas finalidades. Cada modelo tem sua forma de funcionamento e, portanto, resultados diferentes.

Definido que os dois termos são diferentes em conceito e em aplicação, faz-se necessário esclarecer o que, de fato, entende-se por colaboração. A mesma autora (HORD, 1986) oferece esta definição a partir do ponto de vista de diversos autores. Portanto, à colaboração são atribuídas as seguintes determinações: desenvolvimento de modelo de planificação, execução e avaliação conjunta entre indivíduos ou organizações, sendo que programas separados e autônomos que concordam em trabalhar juntos em prol do sucesso de ambos. Fala-se também em um sistema relacional de indivíduos dentro de um grupo no qual todos os envolvidos compartilham aspirações mútuas e uma estrutura conceitual comum, as interações são regidas pela ideia de justiça com equidade

e que as aspirações e conceituações são caracterizadas conscientemente por cada indivíduo com respeito, cuidado com o outro e comprometimento com o trabalho para o bem de todos de forma que estes quesitos são uma questão de escolha, por isso aqueles que deste processo participam o fazem por vontade própria, voluntariamente.

O funcionamento da colaboração se dá graças às crenças e práticas da escola, como afirma Smith (1987). O autor elenca alguns pontos que devem existir, sendo cruciais, pois caracterizam uma atuação efetiva sob a égide da colaboração, sendo eles: a crença de que a qualidade da educação é amplamente determinada pelo que acontece dentro da escola, a convicção de que a instrução é mais efetiva no ambiente escolar regido por normas de colegialidade, a crença de que os professores são responsáveis pelo processo instrucional e, conseqüentemente, por seus resultados, o uso de estratégias que permitam aos administradores e professores trabalharem juntos em prol do desenvolvimento e melhoria da escola, a participação dos professores tanto na decisão dos objetivos e significados da escola quanto na implementação de meios para sua efetivação.

Nesse sentido, são apontados como benefícios, ou pontos positivos do uso da colaboração: a união de recursos e a divisão do trabalho, aliviando o isolamento acadêmico, sustentando a motivação dos envolvidos por meio de compromissos para com o outro colaborador e criação de energia mediante o relacionamento interpessoal para projetos completos, além de permitir a execução de projetos grandes com eficiência acadêmica, gerando uma chamada criatividade coletiva. Como ponto negativo seu uso reprimiria a criatividade no nível individual, além disso, Lima (2002) aponta para a dificuldade comum dos professores na interpretação do que realmente significa colaborar, havendo interpretações diferentes para grupos diferentes e, com isso, os processos que designam a colaboração acabam sendo mal compreendidos por aqueles que deveriam praticá-los. Também há dificuldade em se estabelecer, de maneira clara, em que nível de colaboração se pretende chegar.

O desafio da colaboração reside na definição dos papéis de cada membro para o bom funcionamento da equipe que trabalha sob esta perspectiva, além de aproveitar, da

melhor maneira, os saberes de cada um daqueles que contribuem para a construção do conhecimento (MENDES, 2006). O que pode acontecer é os professores fingirem que colaboram, socializando alguns aspectos de sua prática, porém mantendo suas abordagens individualistas do ensino, que está há muito arraigada na cultura docente. Lima (2002) utiliza uma frase que define de forma precisa esta situação: “a colaboração eficaz não é tão simples como reunir os professores frequentemente para falar” (ELLIS, 1990, p. 274 *apud* LIMA, 2002, p. 48).

Um entrave ao desenvolvimento de um processo colaborativo dentro das escolas deve-se ao isolamento profissional histórico que tem se dado na atuação docente e vem sendo estudado de maneira mais aprofundada desde a década de 1980. Lima (2002) aponta em um estudo feito em três escolas portuguesas que as interações entre os professores tornam-se mais raras quanto maior o grau de exigência e envolvimento que esta interação imprime na relação entre eles. Ou seja, são mais comuns discussões informais entre os professores dentro da escola que discorram sobre atividades, troca de materiais e planejamentos do que o efetivo trabalho em conjunto para construção destes mesmos itens. Culturalmente o trabalho do professor é individual, a escola sempre colocou o aluno como responsabilidade daquele professor específico naquele determinado ano, por isso, por uma prática de tanto tempo realizada da mesma forma torna-se tão difícil mudar radicalmente com a introdução do conceito de colaboração.

Capellini e Zanata (2012) apontam que, dentro da escola, a colaboração deve ser levada a sério, não somente como uma simples atitude de camaradagem, mas sim como um trabalho que necessita de articulação e envolvimento entre seus membros, gerando compromisso e pensamento coletivo, pois só assim será possível chegar aos resultados almejados, por meio de interações dinâmicas de diferentes conhecimentos, saberes específicos e diversificados processos cognitivos. Dessa forma, a colaboração tem como ponto positivo o potencial de melhorar o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos oferecendo oportunidades de reflexão sobre suas práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas que ajudam na evolução do ambiente escolar.

A colaboração propicia um espaço para a construção do fazer pedagógico dando oportunidade para que se estabeleçam situações de reflexão e estudo que ajudem o professor em sua prática cotidiana. Por isso são destacados inúmeros benefícios relativos ao uso deste tipo de procedimento, tanto no que se refere ao trabalho, quanto à formação de professores. A inserção do professor em uma atmosfera de reflexão colaborativa o leva aos processos de problematizar, analisar e compreender sua própria atuação profissional, sendo estes aspectos capazes de orientar a transformação de suas práticas pedagógicas rumo a mudanças na cultura escolar (ZANATA, 2004).

E quando se fala em cultura escolar é preciso entender que os envolvidos no trabalho colaborativo devem ser todos aqueles que fazem parte desta cultura, sendo eles: professores, administradores, comunidade e o próprio sistema escolar, ou seja, todos que tenham o compromisso como princípio básico deste tipo de modelo de interação (MENDES, 2006). Esse comprometimento faz-se necessário, pois para que esse tipo de ação seja executado são necessários alguns quesitos como: tempo, recursos, pesquisa, monitoramento e persistência. O principal desses requisitos é o tempo porque a interação que o processo colaborativo coloca como meta não se consegue de imediato, mas sim necessita de um período para adaptação, de contatos superficiais, de comunicação mais frequente e aberta até, finalmente, ocorrer interação com alto grau de conforto, o que caracterizam estágios para a concretude da colaboração.

A discussão em grupo e a interação colaborativa se fazem necessárias para a formação profissional do professor, a qual se enriquece com as contribuições que este tipo de interação é capaz de oferecer. O ideal é que a formação, neste modelo, deva ocorrer dentro do ambiente escolar, contando com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, já que cada um, com seu ponto de vista sobre a mesma dificuldade, pode sugerir diferentes soluções e, assim, chegar à construção de soluções as mais ajustadas possível para aquela realidade. Sob esta perspectiva, o professor é auxiliado a compreender as dificuldades enfrentadas e levado a construir saberes escolares coletivos (CAPELLINI; ZANATA, 2012).

Na perspectiva colaborativa essa estrutura une os professores e os encoraja a novas interações legitimando o conhecimento prático dos

professores quanto ao desenvolvimento profissional da equipe. Essa abordagem permite também que os professores tornem-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (ZANATA, 2004, p. 83).

Vale ressaltar que a colaboração aponta não só para o benefício que pode propiciar aos professores e suas práticas, mas também para os alunos. Estudos mostram a existência de relação entre o ensino colaborativo e a evolução das habilidades sociais dos alunos, o que influencia no processo de inclusão ao favorecer o repertório social de cada um dentro da sala de aula. (FERREIRA *et al.*, 2007). A colaboração permite ao aluno com deficiência usufruir das mesmas condições de ensino com seus pares. Além disso, a colaboração entre professores regulares e professores de educação especial permite a operacionalização de um trabalho articulado em favor do aluno. Isso mostra que é possível colaborar em diferentes níveis dentro da escola. Nesse modelo, cada professor tem sua visão particular de determinado aluno e quando estas visões são integradas e discutidas podem contribuir para o sucesso acadêmico do aluno e de seu processo inclusivo.

Autores que estudam o assunto já há mais de quinze anos, como Clark *et al.* (1996), apontam que frequentemente os resultados de estudos sobre este tema indicam mudanças positivas nos cenários onde são executadas interações colaborativas dentro da escola, mesmo que estas mudanças sejam difíceis de serem alcançadas ou não sejam bem vindas para os professores, de imediato. Um trabalho bem sucedido, neste caso, implica em melhora na compreensão dos papéis dos outros envolvidos por meio do diálogo e, assim, todos obtêm ganhos por meio deste tipo de interação.

O ensino colaborativo, também chamado por alguns autores como bidocência ou coensino (MENDES, 2006; FONTES, 2009) implica na atuação de dois professores no trabalho direto com o aluno. Pode se tratar da interação entre o professor regular, ou generalista, e o professor especialista que retira o aluno da classe ou trabalha com ele no contra turno em um atendimento específico, fazendo uma ponte com o professor regular com instruções e orientações a respeito do trabalho desenvolvido com o aluno; ou a interação entre o professor regular e o professor de apoio que fica dentro de sala de aula

todo o tempo dedicando-se a ajudar o professor no ensino do aluno público alvo da educação especial, fazendo assim uma parceria de frequência mais intensa no dia a dia destes profissionais.

Além dos modelos de ensino colaborativo entre professores regulares, de educação especial e de apoio, também são citados modelos de pesquisa colaborativa, no qual atuam professores e pesquisadores da área da Educação. Neste caso, diz-se em pesquisar junto com os professores e não somente sobre os professores e suas práticas cotidianas (SARAIVA; PONTE, 2003). Esta é mais uma forma de aprimoramento da carreira docente que, segundo Cole e Knowles (1993) o desenvolvimento profissional do professor representa um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida e da averiguação constante de sua própria prática, um compromisso com o permanente senso de tomada de decisões, por meio da reflexão e da interpretação de suas próprias ações. Nesse sentido, a colaboração mostra-se eficiente em relação ao desenvolvimento do professor, ao passo que é capaz de promover situações nas quais ele possa refletir e interpretar sua prática.

Mello e Basso (2002), ao apresentarem uma pesquisa realizada com professores de Educação Infantil baseada na consultoria colaborativa entre pesquisadores e professores, afirmam que a colaboração estabelece-se na ideia de igualdade de oportunidades, de interação e participação entre os envolvidos no processo, sejam eles pesquisadores, professores regulares ou professores especialistas. Obviamente, identificam que esta igualdade e abertura acontecem de forma gradual, mas a discussão sobre os sentidos e valores daquilo que se pratica, juntamente com teorias e experiências vividas embasam as modificações no ambiente escolar. Mesmo que os professores sejam de diferentes áreas ou de diferentes especialidades, a articulação promovida pelo movimento de colaborar faz deles partes de um todo, sem hierarquia ou soberania de ninguém sobre o outro. Aliás, um dado apontado pelas pesquisadoras é de que perceberam, por parte das professoras participantes, certo alívio ao notarem que as pesquisadoras, professoras universitárias também não tinham respostas ou soluções imediatas para todos os problemas levantados durante o período de coleta de dados. Todas as dificuldades foram compartilhadas e pensadas de forma conjunta.

Em uma definição de pesquisa colaborativa como a descrita, Giovanni (2009, p. 20) diz:

Trata-se, especificamente, não só de associar, de forma colaborativa, agentes diretos de uma prática social ao conhecimento teórico sobre essa mesma prática, mas, igualmente, de associar pesquisadores acadêmicos aos saberes elaborados por professores a partir de sua própria experiência prática.

A mesma autora ainda salienta que “a marca prioritária nesse tipo de pesquisa é o compromisso que se estabelece entre todos os participantes com a mudança da realidade em estudo e não só com a sua interpretação” (GIOVANNI, 2009, p. 21).

Essa modalidade de pesquisa se enquadra como consultoria colaborativa que, de acordo com Gomes e Lobato (2006), caracteriza-se por ser mais um modelo de suporte à educação inclusiva, no qual profissionais especializados sejam professores de educação especial, psicopedagogos, fonoaudiólogos ou fisioterapeutas, estabelecem parcerias com os profissionais da escola que matricula alunos com deficiências, altas habilidade / superdotação ou com transtorno global do desenvolvimento.

Marques (2013, p. 72) oferece a definição de consultoria colaborativa da seguinte maneira:

Tradicionalmente consultoria tem sido considerada como um serviço indireto, que ocorre voluntariamente, entre o consultor, aquele que fornece ajuda em sua especialidade, e um consultante, o que recebe ajuda, com a finalidade de solucionar um problema corrente do consultante, que tem a responsabilidade de dar assistência a uma terceira pessoa. Envolve, portanto, um processo que se assenta num tripé constituído por um especialista (que pode ser, por exemplo, um professor de educação especial, um psicólogo escolar, um fonoaudiólogo, um assistente social, um terapeuta ocupacional, etc.) que assiste uma ou mais pessoas, (geralmente professores, profissionais técnicos da escola), de maneira que estas desenvolvam atitudes e habilidade para funcionarem mais efetivamente na resolução de dificuldades de um cliente (alunos, um sistema escolar, um grupo, ou uma organização).

O trabalho se dá no sentido de oferecer orientação profissional. Essas parcerias são colaborativas, seguindo os padrões descritos até agora que evidenciam uma relação de colaboração: todos os participantes devem estar comprometidos com o processo, todos são iguais, independente da formação e as decisões são tomadas em conjunto. O

intuito desta parceria é a elaboração de estratégias para atender os alunos incluídos da melhor maneira, criando condições para que eles tenham mais chances de sucesso na escola.

Nesse caso, dois pontos são apontados por Pereira (2009) como entraves para a consultoria colaborativa. A primeira é a resistência do professor que pode se sentir desconfortável por estar em uma situação desfavorável, já que seus erros e dificuldades poderão ficar em evidência, embora o propósito não seja esse, mas sim o de ajudá-lo a melhorar. O segundo é a falta de objetivos comuns tanto para a equipe de especialistas quanto para os professores, de forma que se estes não forem assumidos por todos, de nada adianta cada um trabalhar com seus próprios objetivos distintos dos demais, dificultando o trabalho colaborativo.

Com muitos pontos a favor, mas algumas dificuldades, aqui foram apresentados os fundamentos da colaboração que, nos últimos anos, têm se mostrado um meio de favorecer e contribuir com o atendimento dos alunos público alvo da educação especial, nas escolas regulares brasileiras.

1.4 Mediação

Mediação é um termo empregado em diversas áreas, embora tenha, quase sempre, o mesmo sentido. O dicionário Houaiss apresenta seu significado em doze situações pertinentes como se segue:

Substantivo feminino. Ato ou efeito de mediar. **1** ato de servir de intermediário entre pessoas, grupos, partidos, facções, países, etc., a fim de dirimir divergências ou disputas, conciliações, intervenções, intermédio <*m. entre gregos e troianos*> **1.1** dpl procedimento organização de conciliação internacional <*coube a Kissinger a m. entre gregos e turcos cipriotas*> **1.2** com ato de agir como intermediário entre comprador e vendedor, corretagem. **2** Processo pelo qual o pensamento generaliza os dados apreendidos pelos sentidos. **3** fil processo criativo mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final. **4** p.met. fil. Aquilo que, como intermediário entre dois termos, responde pela produção de um deles. **5** psic sequência de elos intermediários (estímulos e respostas) numa cadeia de ações, entre o estímulo inicial e

a resposta verbal do final do circuito cf. *estímulo, resposta 6 astm* momento de culminação de um astro *7 etn rel* intercessão junto a um santo, a uma divindade etc. para obter proteção *8 jur* procedimento que objetiva promover a aproximação de partes interessadas na realização de um contrato, um negócio. *9 jur* procedimento visa à composição de um litígio, de forma não autoritária, pela interposição de um intermediário entre as partes em conflito. *10 mús* divisão de cada versículo de um salmo em duas partes, a primeira salmodiada por um coro e a segunda por outro. Etimologia lat. *Mediatio*, onis intercessão, interposição, intervenção, mediação. (HOUAISS; VILLAR, 2012)

Alguns autores abordam a mediação de pontos de vista diferentes quando voltamos nossa atenção para a área da Educação. Maheu (2001), por exemplo, faz um estudo sobre o emprego desta terminologia. Baseado em diversos autores de renome no cenário educacional brasileiro, define a mediação praticada nas escolas com base em pressupostos sociopolíticos, pois analisa seu papel como uma instância mediadora entre a sociedade e os alunos que frequentadores deste espaço, com o intuito de promover a transformação dos mesmos. Sob outro ponto de vista, a mesma autora estabelece a mediação escolar de natureza didática, apontando para um conhecimento filosófico-político, técnico e humanista inerente à atuação docente, personagem visto, sob esta ótica, como um sujeito político.

Há também o conceito de mediação cognitiva, atribuído por Vigotski em seus estudos, à apropriação e internalização de instrumentos culturais que sejam facilitadas por meio da interação ocorrida entre professor e aluno, quando este se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (CASANOVAS, 2005).

Mediação, tal como será abordada neste trabalho, no entanto, define-se a partir do entendimento de outro conceito mais amplo, que abarca os anteriores, denominado Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que foi estabelecido por Reuven Feuerstein na chamada Teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), instituída com base em dois pressupostos: a) o organismo humano é um sistema aberto e de mudanças cognitivas controláveis; b) a modificabilidade cognitiva se explica pelos processos de experiência e intervenção cognitiva mediada (CASANOVAS, 2005).

A MCE trabalha com a capacidade dos seres humanos, sejam eles com deficiência ou não, de mudar, aprimorar e modificar sua estrutura de funcionamento cognitivo no

sentido de acompanhar o ritmo de mudanças da vida. Os dois pressupostos que dão base à teoria de Feuerstein são intimamente relacionados, pois a palavra modificabilidade, que não existe no dicionário, é utilizada de forma intencional, sugerindo um avanço que vai além da mudança gerada pela maturação natural do indivíduo. O organismo humano é visto como capaz de obter mudanças cognitivas controláveis, porque a referida modificabilidade sugere uma intervenção no desenvolvimento do indivíduo, sendo definida como uma modificação estrutural no funcionamento cognitivo, que vai além do percurso natural esperado para cada idade. Trata-se da criação de novos mecanismos cognitivos que alteram a estrutura mental existente e que também se autoalteram. Somente é possível chegar a uma MCE a partir da EAM (CARAMORI, 2009).

A MCE e a EAM emergiram como uma resposta a necessidades educacionais que visavam entender fatores ambientais específicos e fatores socioculturais influenciadores do desenvolvimento cognitivo, entender os processos e o potencial de aprendizagem de indivíduos considerados com deficiências quando, na verdade, tais deficiências não existiriam, *per si*, mas seriam sim decorrentes do que o pesquisador definiu como condição de privação cultural.

Para Feuerstein, indivíduos culturalmente privados são aqueles destituídos de interações de aprendizagem mediada que, geralmente, são experimentadas dentro de sua própria cultura. Esses indivíduos têm uma modificabilidade relativamente reduzida, o que é resultado de uma mediação insuficiente (TZURIEL, 2008). Este indivíduo caracteriza-se por sua carência de identidade cultural, o que leva à dificuldade de acesso ao seu próprio ambiente, dentro do qual deveria desenvolver-se. Isso pode acontecer tanto com crianças quanto com adultos que abandonam ou são obrigados a abandonar sua identidade, como no caso de confinamento de Judeus nos campos de concentração durante a II Guerra Mundial (1939-1945), pressuposto inicial para a criação do conceito.

A teoria da MCE sugere a criação de novos mecanismos cognitivos que alteram a estrutura mental do indivíduo, as quais se modificam sozinhas com a utilização de seus recursos mentais, levando a ações como inferir, antecipar situações, tomar decisões de maneira independente e autônoma. Nesta teoria, a inteligência é concebida como

plástica, flexível, dinâmica, interacional e autorreguladora e, a partir desta concepção, todos os indivíduos têm capacidade de aprender e sua modificação pode ser construída por meio de múltiplos fatores relacionados aos comportamentos cognitivos.

A EAM trabalha com o conceito de mediação no qual estão inseridos dois elementos: o mediador e o mediado. A mediação é definida como um processo no qual um adulto mais experiente, ou o chamado mediador, se interpõe entre os estímulos e o organismo humano, modificando os estímulos para este indivíduo, o mediado. Na mediação os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intenções, instituições, emoções e cultura, sendo selecionados os mais apropriados, filtrando-os, elaborando esquemas, ampliando alguns e ignorando outros (SANTOS; MARQUES, 2012). Mediando o mundo de estímulos para o mediado, o mediador pode usar estratégias diferentes, tais como: direcionar sua atenção, mudar a frequência do estímulo, sua ordem e intensidade, relacioná-lo a contextos próximos ao mediado, regular sua ordem e controlar sua frequência. (TZURIEL, 2008).

O mediador também pode relacionar os aspectos motivacionais do mediado despertando nele atenção, curiosidade e vigilância, enquanto se focaliza em aspectos pertinentes da situação, fazendo com que estímulos neutros passem a ganhar significado. De uma perspectiva cognitiva, a mediação bem empregada facilita o desenvolvimento de funções cognitivas necessárias às relações temporais, espaciais e de causa e efeito.

Os processos de mediação são interiorizados pelo mediado de maneira gradual e tornam-se, cada vez mais, um mecanismo integrado ao seu comportamento. Como o mediado desenvolve estratégias de interiorização de autmediação, o mediador retira-se, também gradualmente da situação, dando para o mediado mais autonomia na implementação e no uso das estratégias mediadas adquiridas, o que leva ao chamado **aprender a aprender**. As interações de mediação facilitam o desenvolvimento de funções cognitivas, a aprendizagem de jogos de operações mentais, estratégias e pensamento reflexivo. Os processos adquiridos e interiorizados permitem que o indivíduo mediado os utilize no futuro, de forma independente, que se beneficie de novas experiências de

aprendizagem em contextos diversificados e que, finalmente, seja capaz de modificar o próprio sistema cognitivo.

Com todos os benefícios que se estabelecem a partir da aplicação da mediação, é necessário deixar claro que este conceito, que perpassa diversas áreas, tem critérios pré-estabelecidos por Feuerstein para que seja reconhecido no contexto da EAM (GOMES, 2002). Estes critérios são, cada um deles, formas e estilos de interação, sendo:

- a) intencionalidade e reciprocidade: são características indissociáveis, pois o mediador manipula de forma intencional os estímulos para o mediado e espera uma resposta buscando o estabelecimento de uma relação recíproca;
- b) transcendência: vai além do contexto concreto ou necessidades imediatas do mediado. É a mediação de princípios generalizados importantes, regras, valores, e conceitos. Em uma mediação adequada para transcendência interioriza-se este tipo específico de mediação e será utilizado de forma eficaz em outros contextos. O mediado transfere as regras e estratégias previamente aprendidas a outros problemas que variam em termos de domínio de conteúdo e nível de complexidade, novidade, e abstração;
- c) significado: o mediador, ao apresentar um estímulo ou apontar um evento, enfatiza sua significação e valor expressando Interesse e afeto, apontando a sua Importância e valor;
- d) competência: o mediador constrói e organiza o ambiente inicialmente para assegurar o sucesso do mediado oferecendo como ponto de partida aquilo que ele já sabe. O mediador também recompensa o mediado por suas tentativas de dominar a situação e enfrentar efetivamente as dificuldades;
- e) regulação e controle do comportamento: o mediador regula as respostas da criança, dependendo das demandas de tarefa e do estilo de comportamento do mediado. A Regulação de comportamento é inibida por tendências impulsivas. Favorece e encoraja o mediado a pensar sobre sua ação e a se responsabilizar por sua aprendizagem;
- f) compartilhamento: busca pela socialização, necessidade das pessoas de se ligarem umas às outras. Atuam em um conjunto de mediados ou mesmo o

mediador compartilha ideias, sentimentos e opiniões incentivando o mediado a fazê-lo também. Enfatiza a cooperação;

- g) individualização e diferenciação psicológica: ressalta a identidade do mediado diante do meio ao qual pertence, estimulando o seu desenvolvimento autônomo, sua independência e sua personalidade única;
- h) busca de objetivos e metas: o mediador orienta o mediado a elaborar e estabelecer metas assim como discute com ele os meios que deverão ser empregados para que as alcance;
- i) desafio: busca motivação e visão otimista frente ao novo e determinação para perseverar diante dos obstáculos e dificuldades. Ajuda a preparar o mediado para o mundo de mudanças e novidades que surgem tão rapidamente;
- j) automodificação: leva à independência e autonomia do mediado, pois desenvolve nele a consciência das inúmeras mudanças na sua forma de ser e pensar e na responsabilidade que isso implica;
- k) otimismo: significa crer na possibilidade de superação, reexaminando a situação difícil em busca de soluções encarando as coisas de forma realista; e
- l) pertencimento: considera o indivíduo como parte de um grupo cultural e o fato de saber disso lhe causa prazer, fomentando o sentimento de acolhimento e ideia de inclusão.

Alguns autores, como Gomes (2002), Souza, Depresbiteris e Machado (2004) consideram que apenas os três primeiros deles, intencionalidade e reciprocidade, significado e transcendência são cruciais para que a mediação aconteça, porém, outros, como Tzuriel (2008) consideram como básico os cinco primeiros, incluindo competência, regulação e controle do comportamento.

Sem que haja consenso entre os autores, de uma maneira mais prática Casanovas (2005, p. 121) descreve como a mediação deve ocorrer durante a interação entre professor e aluno, além de apontar as mudanças que ela promove:

Uma interação que proporciona aprendizagem mediada deve incluir uma intenção por parte do mediador, de superar as necessidades imediatas ou os assuntos do sujeito que recebe a mediação, o qual compartilha esta intencionalidade como parte do processo interativo.

Para ambos a interação mediadora é um meio para obter uma meta cuja realização pode somente ser antecipada no futuro, em função da capacidade do indivíduo de reproduzir em forma similar a seu mediador. O desenvolvimento da estrutura cognitiva não é uma função direta de exposição a tipos específicos de situações. Aprendendo a dominar uma dada situação, a criança deve aprender a enfrentar uma sequência de eventos (situada no tempo e no espaço) para diferenciar os meios do fim e para se entregar ao pensamento representativo antecipado. Tais processos cognitivos estabelecem elementos estruturais, cuja importância e significado vão mais além de uma situação específica e do contexto no qual ocorre. Quando os processos cognitivos se separam das tarefas específicas é quando se estabelecem as estruturas cognitivas. Essas estruturas são de uma natureza mais geral que a aprendizagem de tarefas específicas e em consequência, dão como resultado um comportamento mais adaptável do indivíduo⁵.

Tendo os conceitos estabelecidos, cabe buscar uma forma de aproximar e tornar real a prática da mediação dentro da prática dos professores. Obviamente faz-se necessário deixar claro que devem ser consideradas as condições de trabalho dos professores dentro das escolas, assim como o número de alunos com o qual se costuma trabalhar. Ao mesmo tempo é interessante ressaltar que os alunos com deficiência requerem um tipo de atenção diferenciada exigindo “o desenvolvimento de novas competências, de novas atitudes e formas de interação na escola” (MARTINS, 2006, p. 18) o que reforça a importância da mediação no contexto escolar. Além disso, sua importância se reforça quando se pensa em afirmações, já trabalhadas anteriormente, utilizadas com frequência pelos professores de que não se sentem preparados para trabalhar com os alunos com algum tipo de dificuldade, com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento.

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural com seu conceito de EAM, focado na mediação foi abordada por Caramori (2009) estabelecendo a união de seus conceitos e ideias ao conjunto de fazeres docentes, os quais foram definidos sob a terminologia de estratégias pedagógicas. A prática pedagógica pode beneficiar-se das contribuições da teoria de Feuerstein estabelecendo uma aproximação do conceito de mediação ao uso de estratégias pedagógicas em sala de aula, tal como ficou evidenciado no trabalho citado. A autora identificou por meio de análise da prática de quatro

⁵ Tradução da autora

professoras de educação especial que, mesmo sem conhecer a teoria, é possível fazer uso da mediação no trabalho voltado a alunos com deficiência (CARAMORI, 2009).

A afirmação de que qualquer pessoa pode aprender e desenvolver-se cognitivamente e que para que isso aconteça basta apenas utilizar a maneira mais adequada (FEUERSTEIN, 1997), ou seja, fazer uso da mediação leva a crer que a inclusão efetiva de alunos com deficiência é possível. “A identificação e descrição de comportamentos eficazes do professor poderão subsidiar a prática de mediadores potencialmente significativos, como outros profissionais da escola, para que possam estimular o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (DIAS *et al.*, 2011, p. 302). Tal proposta foi comprovada, mesmo em uma amostra pequena, no trabalho de Caramori (2009). Por sinal, para Burden (2008), Feuerstein é um precursor do atual movimento inclusivo escolar de todas as crianças com dificuldades e deficiências, desde que tornou pública essa sua convicção de que qualquer pessoa, em qualquer idade, é capaz de aprender e se desenvolver cognitivamente, podendo tornar-se um estudante ativo e capaz de apresentar progressos acadêmicos, respeitando seu ritmo e suas capacidades.

As estratégias pedagógicas já estão no dia a dia da sala de aula e na prática docente cotidiana, pois cada professor desenvolve sua maneira de dar aula e de trabalhar com seus alunos. A troca de experiência entre professores, agregada à análise de suas próprias práticas fundamentadas nos pressupostos da EAM da Teoria da Reuven Feuerstein permite desmembrar cada uma das ações pedagógicas desconstruindo-as e interpretando-as sob a luz da Mediação. Dessa forma, os fazeres pedagógicos podem ser construídos pelos próprios professores de forma mais consciente e consistente para uma atuação voltada para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

As proposições teóricas de Feuerstein enfatizam relações sociais estabelecidas pelos indivíduos como meio de promoção do desenvolvimento, situação que ocorre dentro de sala de aula a todo o momento. Já a qualidade dessas relações é que faz toda a diferença quando se quer promover a mediação. De acordo com Brito (2008, p. 6):

O desempenho escolar não satisfatório do aluno pode ser explicado bem mais como decorrência de uma falta de mediação adequada do que como algum comprometimento de origem biológica. Portanto, numa visão feuerstiana, as falhas da intermediação humana no processo de aprendizagem da criança podem resultar em defasagens cognitivas que, por sua vez, implicarão no surgimento de funções cognitivas deficientes.

E com base nessas ideias pode-se olhar com mais cuidado para as interações que acontecem no ambiente escolar, mais precisamente para o peso que pode ter a atuação dos professores, os quais são os “diretores” principais das ações dentro de sala de aula (BURDEN, 2008). Outro autor que corrobora essa ideia é Tzuriel (2001) que defende o fato do desenvolvimento cognitivo ser agregado ao processo de instrução, papel do professor, o qual fornece novas formas de atividades simbólicas que serão internalizadas como novas formações cognitivas.

A maneira de oferecimento da instrução se relaciona com a motivação gerada no aluno. A abordagem feita pelo professor é um início para o processo de mediação e, conseqüentemente, de aprendizagem do aluno. Para Brito (2008) a EAM dá-se e reforça-se na relação entre professor e aluno, na qual se estabelece um vínculo afetivo importante, que tem potencial para gerar confiança. A partir deste elo é que a aprendizagem é instituída levando ao enriquecimento da autoestima, autonomia e forma de aprender do aluno que se desenvolve no âmbito cognitivo, social e emocional.

Ainda de acordo com a mesma autora:

Feuerstein entende o desenvolvimento como um processo interativo em que as reações naturais, herdadas biologicamente, entrelaçam-se aos processos culturais organizados, efetivando-se em modos de pensar e agir caracteristicamente humanos, uma vez que o ser humano não nasce em um mundo natural, e sim, em um mundo humano. Começa sua vida cercado por objetos e fenômenos criados pelos homens em suas diversas gerações e, na medida em que se relaciona socialmente e participa das atividades culturais, vai se apropriando e dando novos significados a estes elementos (BRITO, 2008, p. 8).

Esta transmissão dos processos culturais organizados e dos fenômenos criados pelos homens, citados pela autora, que devem ser apropriados pelos alunos, constitui-se em uma das responsabilidades da escola e, claro, do professor. Um professor mediador tem responsabilidades maiores do que a simples execução de tarefas, ele trabalha com o

conhecimento permitindo que o aluno desenvolva condições para aprender e refletir sobre o que aprende. Dessa maneira, ajuda o aluno a dar forma, importância e significado para o conhecimento adquirido, pois este é apresentado de maneira contextualizada interligando soluções de problemas atuais com a solução de problemas mais abrangentes que podem surgir futuramente. Isso caracteriza o trabalho docente como algo além da simples transmissão de informação.

Parece ser importante formar os professores para desenvolver este tipo de atividade e assumir este papel, pois isso leva a crer em numa nova organização escolar/pedagógica mais coerente com o a inclusão que é o atual paradigma educacional. De acordo com Santos e Marques (2012, p. 342):

O estudo da teoria de Reuven Feuerstein possibilita que o professor possa desempenhar seu papel como mediador da aprendizagem com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. A compreensão desta teoria possibilitará ao professor a efetivação de um trabalho mais eficaz e eficiente, melhorando o atendimento educacional de todos os alunos.

A mediação e a EAM podem ser utilizadas com diferentes demandas, entre elas com pessoas com público alvo da educação especial. Seguramente, este tipo de conhecimento implicaria, para os professores, um domínio teórico-prático de organização curricular e de práticas de estratégias pedagógicas. Estas práticas seriam um benefício promissor para serem adotadas pelos professores das escolas regulares, levando ao desenvolvimento de cada aluno. Para que o professor esteja preparado para promover o desenvolvimento dos alunos, a formação inicial deveria direcionar seu ensino a conteúdos que levem à orientação e reflexão do futuro professor sobre a adequação das respostas necessárias ao contexto heterogêneo que este encontrará nas escolas (VIGO-ARRAZOLA, 1997). Neste sentido, o conhecimento de práticas como a da mediação seria essencial.

Para Feuerstein, a aprendizagem antecede o processo de maturação do indivíduo e ajuda a acelerá-lo, pois a mudança estrutural ocorrida a partir da EAM incita o desenvolvimento e, conseqüentemente, a maturidade da criança. Neste sentido, o papel do professor torna-se essencial, pois ele é um provedor de aprendizagens para seus alunos.

Feuerstein trabalha com a ideia de potencial de aprendizagem, ou seja, aquilo que o aluno tem condições de aprender, mas para o qual ainda precisa de ajuda, nesse caso, por meio da mediação. Esse potencial varia conforme a capacidade de aprender de cada pessoa, em função de sua interação com o meio e a qualidade da mediação recebida. Também pode ser entendido como a capacidade da pessoa de ser modificada de forma significativa por meio do ensino (AGUILAR, 2008). Os alunos público alvo da educação especial seriam beneficiados se seus professores fossem orientados para esse tipo de olhar.

Para finalizar, com base no exposto que fundamenta a presente pesquisa, a inquietação central que motivou a pesquisadora concretiza-se na questão de pesquisa que tem como foco de preocupação a prática de professores que, em atendimento às políticas de educação inclusiva, começam a ter em suas salas de aula um público mais diversificado, processo esse para o qual não se sentem preparados.

Na forma de uma questão central, o problema de pesquisa pode ser sintetizado na pergunta: sob o enfoque da consultoria colaborativa, quais as implicações de um curso de formação para professores em serviço para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva?

Nesse sentido, estabeleceu-se como objetivo principal de pesquisa, analisar duas realidades educacionais de nacionalidades diferentes para conhecer como as práticas pedagógicas efetivam-se no interior de unidades escolares inclusivas distintas.

Os objetivos específicos dividem-se em três itens, sendo eles: a) examinar a situação educacional inclusiva em escolas de duas cidades do contexto espanhol a fim de subsidiar as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas de professores comuns e especializados atuantes no ensino fundamental de uma escola do contexto brasileiro; b) realizar intervenção sobre estratégias pedagógicas e práticas inclusivas, na modalidade de formação continuada em serviço, sob o enfoque de consultoria colaborativa tendo como base teórica os critérios de Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein para professores comuns e especialistas atuantes no ensino fundamental de uma escola do contexto brasileiro; c) identificar as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas

inclusivas dos professores participantes da pesquisa no contexto brasileiro mediante a reflexão sobre os problemas do fazer cotidiano junto a seus alunos.

2 MÉTODO

2.1 Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de modo geral que tem como preocupação central do pesquisador a vivência dos participantes buscando uma descrição detalhada das situações, eventos, condutas ou pessoas envolvidas no processo investigativo. Além disso, fundamenta-se em uma perspectiva interpretativa calcada no entendimento do significado das ações de seus participantes diretos e indiretos (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013).

Como primeiro passo faz-se necessário resgatar do estudo realizado no mestrado, sobre estratégias pedagógicas, esse conceito que foi criado acerca do termo compondo-se da seguinte forma.

Para a palavra estratégia tem-se a seguinte definição no dicionário:

3. P. ext. Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.

4. P. ext. Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos (HOUAISS; VILLAR, 2012).

Aproximando o termo à Educação, estratégias pedagógicas são definidas como as ações executadas pelos professores, as quais funcionam como suporte, auxiliando a prática docente. Têm o papel de facilitar a aprendizagem do aluno, portanto, tornam-se imprescindíveis no desenvolvimento do trabalho docente (CARAMORI, 2009)

No intuito de responder adequadamente à questão de pesquisa posta, estabeleceu-se realizar a pesquisa por meio de dois estudos, sendo o primeiro de cunho descritivo e o segundo participativo de natureza exploratória.

O estudo 1, por seus objetivos, é determinado como descritivo porque descreve as características do seu objeto de estudo, sendo ele as práticas escolares inclusivas do contexto educacional espanhol (GONSALVES, 2003).

Já o estudo 2, em relação aos critérios de coleta de dados, caracteriza-se como participativa já que propõe uma participação efetiva dos sujeitos envolvidos em um processo de geração e construção de conhecimento considerado procedimento de formação, tratando-se de formação continuada em serviço de professores (GONSALVES, 2003) com base nos preceitos da consultoria colaborativa. Com base nos critérios estabelecidos o estudo 1 caracteriza-se como pesquisa de campo baseada no procedimento de observação direta do ambiente e das práticas dos professores participantes (POUPART *et al.*, 2010). Também é de cunho exploratório, pois assim permite a familiarização com os sujeitos participantes e suas preocupações explicitados nas ações e opiniões dos professores durante um processo de formação continuada em serviço (POUPART *et al.*, 2010), sob enfoque de uma consultoria colaborativa.

2.2 Os contextos do estudo

2.2.1 Estudo 1: Espanha

Cidade de Guadalajara

De acordo com dados de 2010 do Instituto Nacional de Estadística (2011), tinha uma população de 84.453 habitantes. Capital da Província de Guadalajara pertencente à *Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha* e está situada a 55 km a leste de Madrid. Em 2012, a cidade possuía 16 escolas públicas de Educação Infantil e Primária, pois estes dois ciclos da educação estão sempre localizados na mesma escola.

Cidade de Azuqueca de Henares

Localizada a 14 km de Guadalajara, tem uma população de 33.735 habitantes, também de acordo com a contagem de 2010 do Instituto Nacional de Estadística (2011). Pertence à mesma Província e *Comunidad Autónoma* que Guadalajara, estando a 40 km de Madrid. A cidade, também no ano de 2012, contava com seis Colégios Públicos de Educação Infantil e Primária (CEIP).

Estrutura educacional

A Educação Infantil se organiza em dois ciclos. Os alunos de zero a três anos são atendidos em escolas de educação infantil que, em sua maioria são privadas. As escolas de educação infantil que atende alunos de zero a três anos que são públicas são poucas em relação às privadas e são frequentadas apenas por alunos que comprovam ter baixa renda. No segundo ciclo são atendidos os alunos de três a cinco anos. Este não é um ensino obrigatório para os pais, porém o poder público tem a obrigação de oferecer um número suficiente de vagas para todas as crianças dessa faixa etária. De fato, aproximadamente, 90% das crianças de três anos, 99% das crianças de quatro anos e quase 100% das de cinco anos frequentam o segundo ciclo da educação infantil. Tanto o segundo ciclo da educação infantil quando o ensino fundamental, chamado de *primária* estão localizados num mesmo colégio, constituindo as *Escuelas de Educación Infantil y Primaria*.

A educação obrigatória se caracteriza pelo atendimento dos alunos dos seis ao 16 anos. Nesse contexto há a *Educación Primaria*, com duração de seis anos e, em seguida, a *Educación Secundaria*, com duração de quatro anos.

O ensino fundamental, chamado de *Primaria* é composto por três ciclos de dois anos cada um. Assim a *Primaria* tem seis anos de duração, indo do primeiro ao sexto ano. A equipe de direção das escolas é formada pelo diretor, chefe de estudos e pelo secretário, sendo responsável tanto pela Educação Infantil quando pela Primária que ficam no mesmo prédio.

O orientador é uma figura importante dentro do esquema de atenção aos alunos com algum tipo de atendimento diferenciado. Ele é encarregado de fazer os diagnósticos das necessidades dos alunos e das orientações gerais aos profissionais que trabalharão com esses alunos. Toda escola tem um orientador responsável e em alguns casos, nos quais as escolas são muito pequenas, o orientador é responsável por mais de uma escola e passa alguns dias da semana em cada uma delas apenas. Nos três colégios observados a figura do orientador era fixa do próprio colégio. No que se refere à Educação Especial, os profissionais relacionados são:

- a) professor de Educação Especial, chamado de PT, formado em Pedagogia Terapêutica. É coordenado pelo orientador e trabalha diretamente com os alunos que apresentam necessidades de atendimentos diferenciados;
- b) professor de audição e linguagem que desenvolve o trabalho do fonoaudiólogo voltado para a Educação, chamado de AL, sendo coordenado pelo orientador;
- c) auxiliar técnico educativo, chamado ATE que não necessariamente tem formação de professor, mas precisa ter formação em nível superior e curso de especialização. É responsável pelo deslocamento dos alunos cadeirantes, quando houver, pelo acompanhamento de alguns alunos dentro de sala de aula enquanto desenvolvem atividades, ajuda na higiene daqueles que ainda não o fazem sozinhos e ainda colabora no período de alimentação destes alunos;
- d) fisioterapeuta que atua junto aos alunos com deficiência física e que precisam de atendimentos deste tipo de profissional;
- e) enfermeiro atende os casos mais graves que precisam de remédios, curativos ou atenção especializada e permanente no período escolar.

Todos os profissionais da Educação Especial dedicam-se a atender tanto alunos do nível Infantil como de Primária.

As escolas recebem semanalmente um profissional da prefeitura que se chama *Trabajador Social*, o que no Brasil pode entender-se como sendo assistente social ou realizando suas funções. Geralmente um mesmo profissional atende várias escolas. O papel dele é ir até a escola verificar se há alunos em situação de risco, ou seja, alunos que faltam muito sem justificativa, alunos que tenham problemas de aprendizagem e não contam com a colaboração da família, alunos que apresentem problemas como não irem à escola bem higienizados, não terem roupas adequadas à estação do ano para ir à escola, por exemplo, e busca uma respostas adequadas ao problema além de oferecer as ajudas necessárias. Quando algum destes problemas é identificado pelo professor, o *trabajador social* é avisado e ele chama os pais ou responsáveis pelo aluno para conversar sobre a situação. A partir desta notificação, a casa da família pode ser visitada para que este profissional avalie as condições domésticas. O *trabajador social* acompanha a situação o aluno até que esta se normalize, sendo este informado, a todo tempo, pelo

professor do aluno. Em casos mais extremos o aluno pode ser retirado da família, tal como acontece no Brasil, no que diz respeito a alguns casos que chegam ao Conselho Tutelar.

Colegio de Educación Infantil y Primaria Alcarria

Localizado no centro da cidade de Guadalajara, atendia um total de 213 alunos no ano letivo de 2011/2012 em nível de Educação Infantil e Primária. Contava com uma equipe de 20 professores entre tutores responsáveis por cada uma das turmas, professores especialistas em educação física, música e inglês e professores de Educação Especial, um zelador, três auxiliares técnicos e um fisioterapeuta. A equipe de direção possuía um diretor, um chefe de estudos e um secretário. Havia também uma orientadora que coordenava a equipe de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Centro de referência para a escolarização de alunos com deficiência física, este é um colégio totalmente adaptado, possuindo rampas de acesso, banheiros com as adaptações para o uso de cadeiras de rodas e trocadores para aqueles que fazem uso de fraldas. Por isso conta, em seu quadro de funcionários, com um fisioterapeuta que retira os alunos da sala de aula em determinados horários para as atividades específicas em uma sala com os equipamentos adequados. Por sua estrutura física específica recebe alunos com esse tipo de deficiência, mesmo que eles não pertençam ao bairro onde está localizado. Este colégio está localizado em um bairro de Guadalajara onde há poucas crianças e a maioria é composta por idosos. Por essa razão, é um colégio de apenas uma linha, ou seja, tem apenas uma classe de cada ano escolar. Foi um dos primeiros colégios a implementar práticas características da integração, na década de 1980 quando foi dada essa opção ao sistema educacional espanhol, por isso é considerado pioneiro nos conceitos e na atuação tanto da integração como da inclusão.

Colegio de Educación Infantil y Primaria La Paloma

Está localizada na cidade de Azuqueca de Henares, em um bairro bastante próximo do centro da cidade. Possuía cerca de 700 alunos e contava com uma equipe de 27 professores entre Educação Infantil e Primária, especialistas em educação física, música e inglês e professores de Educação Especial no ano letivo de 2011/2012. A equipe de direção era composta por um diretor, um chefe de estudos e um secretário. O colégio também tinha uma orientadora responsável pela equipe de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. Os profissionais da Educação Especial disponíveis eram uma PT e uma AL. Era uma escola bilíngue, no qual os alunos tinham aulas de Plástica e *Conocimiento del Medio*, o mesmo que educação artística e ciências, respectivamente, tanto na língua espanhola quanto na língua inglesa. Era um colégio de três linhas, ou seja, havia três classes de cada ano.

Colegio de Educación Infantil y Primaria Maestra Plácida Herranz

Localizada em um bairro considerado de classe média da cidade de Azuqueca de Henares, tinha um total de 700 alunos matriculados na Educação Infantil e Primária e uma equipe de 30 professores entre tutores, especialistas em educação, física, música e inglês e professores de Educação Especial, um PT e uma AL. A equipe diretiva era composta pela diretora, pelo chefe de estudos e pelo secretário. Havia uma orientadora responsável pela equipe de profissionais da educação especial. É um colégio de três linhas, tendo três classes de cada ano em toda a escola. É também um colégio bilíngue, no qual o Francês é a segunda língua, por isso alguns conteúdos como *Conocimiento del Medio*, equivalente a Ciências, e Plástica são ministrados em espanhol e, simultaneamente, por outra professora também em Francês. São ministradas aulas de inglês, porém apenas como mais uma disciplina. O diferencial desta escola é que nela se trabalha sob a perspectiva das Inteligências Múltiplas de Gardner. Nos documentos oficiais como o *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), equivalente ao Projeto Político Pedagógico do Brasil esta linha seguida é bastante clara. A partir disso, esta escola tem uma forma de trabalho e uma organização de atividades um pouco diferenciada. Em nenhum momento os alunos deixam de desenvolver suas capacidades, mesmo que seja no recreio. São

proporcionadas atividades durante esse horário que são baseadas na divisão dos espaços e rodízio entre as turmas para utilizá-los. Também é facultado ao aluno o direito de não participar de nenhuma delas se ele achar melhor assim. Estas atividades são: cinema nos dois idiomas oferecidos pela escola, inglês e francês; jogos de mesa; jogos externos; dança; atividade de tecer em lã e o cantinho da tranquilidade para quem quer apenas descansar e relaxar no período de intervalo.

Além desse tipo de atividade também existe a chamada *Radio Cole*, que se dá após o recreio, já em classe, onde se apresenta um jornal, enquanto todos voltam ao clima de sala de aula. São oferecidos informativos com temas que os próprios alunos selecionam sobre o passado, o presente, uma apresentação cultural, com uma música ou poema, é passada a agenda do cinema *Cine Plácida*, avisos e lembretes importantes como manter sempre as portas fechadas para que a escola não perca temperatura no inverno e economize energia. Os responsáveis pela pauta são os alunos do sexto ano, mas há participação de alunos de todos os anos com revezamento realizado pela professora de cada sala que escolhe quem participa naquela semana. Quem monitora tudo é o *profesor de pedagogia terapeutica* ou educação especial que acompanha os alunos que falam diretamente da sala da diretora para os alto-falantes instalados em todas as salas de aula e no pátio da escola.

Outra iniciativa é a formação de grupos que trabalham por projetos respaldados no *Plan de Convivencia* da escola. Um deles é o *Club de Alumnos Buenos Ejemplos - CABE*, no qual alunos considerados bons, tanto em relação às notas quanto ao comportamento, reúnem-se para discussão ou debate de temas diversos, sendo incentivados a se tornarem exemplos dentro da escola. Na hora do recreio eles vestem coletes que os diferenciam dos demais e seu papel é o de prestarem auxílio aos alunos como: ajudar alguém que eventualmente caia ou se machuque, separar brigas ou avisar os professores que alguma situação deste tipo se inicia, resolver situações de conflito. Outra iniciativa deste tipo é o *Grupo Ecologista del Maestra Plácida Herranz - GEMAPLHE*, um grupo ecologista formado por alunos que incentivam, por meio de exemplo, outros alunos a cuidar do meio ambiente e separar o lixo da escola. Os dois grupos também são gerenciados *pelo PT*

2.2.2 Estudo 2: Brasil

Cidade de Araraquara

Localizada no estado de São Paulo a 270 km da capital, São Paulo. Com base em informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE do ano de 2010 (IBGE, 2010) possui uma população de 208.662 habitantes. Tem sua estrutura industrial baseada principalmente na agroindústria por meio da cana e da laranja, porém com atuação também no setor têxtil, metal-mecânico, de tecnologia da informação, aeronáutico e de prestação de serviços. Considerada uma cidade de médio porte.

Estrutura educacional

Embora haja a rede estadual e a rede particular de ensino na cidade de Araraquara, as informações que serão apresentadas dizem respeito apenas à rede municipal, que é onde o trabalho foi realizado. Conta com 40 Centros de Educação e Recreação (CER) 14 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). A cidade de Araraquara, por meio de sua Secretaria de Educação não estabelece regras próprias para o atendimento dos alunos público alvo da educação especial, pois segue as leis federais que regulamentam este segmento da educação. Como forma de orientação, a equipe da Secretaria organizou uma compilação dos documentos oficiais do governo federal, legislações, diretrizes e políticas bem como orientações sobre como encaminhar alunos que necessitem de avaliação para iniciar o trabalho complementar com os professores de educação especial chamando-o de Programa de Educação Especial (DALL'ACQUA; CARNEIRO; ZANIOLO, 2013).

A avaliação de triagem realizada para o encaminhamento para o serviço é realizada por fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos e professores de educação especial que compõem a equipe. Depois de avaliados, os alunos passam a frequentar as salas de

recursos multifuncionais instaladas nas EMEFs e no CAEE que centraliza e abriga as mencionadas salas de recursos multifuncionais voltadas para a Educação Infantil. As mesmas são equipadas com materiais específicos para atender alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva, assim como alunos cegos e surdos, de acordo com a demanda de cada escola, segundo a política vigente do Ministério da Educação e Cultura - MEC (BRASIL, 2009b).

Para garantir o atendimento desses alunos a Secretaria de Educação conta com a parceria de outros departamentos da própria prefeitura como a Secretaria de Transportes que desloca os alunos quando necessário até o CAEE ou até a escola e a Secretaria de Saúde que oferece os encaminhamentos solicitados em seus centros especializados.

Escola Municipal de Ensino Fundamental "Hermínio Paqotto"

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada na área não urbana instalada dentro de um assentamento rural, ou seja, uma área de terra pertencente à Usina Tamoio, que foi desapropriada e destinada, por meio da Reforma Agrária, a trabalhadores rurais para que estes trabalhem e cultivem para sua própria subsistência. Portanto, os alunos atendidos são provenientes da vila, bem como dos lotes das famílias assentadas no entorno da escola. Atende cerca de 130 alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Pela professora de educação especial que aí trabalha duas vezes por semana são atendidos 12 alunos. Há uma sala de recursos multifuncional (SRM), lugar onde a professora de educação especial trabalha com os alunos, que está equipada com materiais específicos para atender alunos com deficiência intelectual, pois somente alunos com esta características foram identificados para este atendimento. Por ser uma escola do campo possui uma extensa área verde no seu entorno.

2.3 Procedimentos preparatórios

2.3.1 Estudo 1: Espanha

2.3.1.1 Etapa preliminar

Foi feito um pedido de autorização junto à *Consejería de Educación* em *Guadalajara*, órgão referente à Secretaria Municipal de Educação da cidade para que a pesquisadora pudesse fazer sua coleta de dados nas escolas de Guadalajara e Azuqueca de Henares. Por se tratar de uma pesquisadora estrangeira, este pedido foi feito antecipadamente à sua chegada ao país, pelo coorientador. Tal solicitação foi aceita pela *Consejería de Educación*.

2.3.1.2 Seleção dos participantes

As escolas visitadas foram previamente selecionadas pelo coorientador que já conhecia o funcionamento de todas, indicando quatro delas para a seleção de duas após a pesquisadora conhecer suas estruturas e funcionamento. Inicialmente foi feita uma visita de apresentação das escolas e equipes gestoras junto com o coorientador.

2.3.1.3 Abordagem, seleção e definição dos participantes

As quatro escolas indicadas pelo coorientador foram visitadas por um período de duas semanas cada uma nos meses de novembro e dezembro do ano de 2011. Inicialmente a equipe de direção de cada uma das instituições apresentou para a pesquisadora o funcionamento geral, bem como o número de alunos atendidos e o quadro docente atuante. Foram disponibilizados os documentos oficiais das escolas como o PEC que seria o Projeto Político Pedagógico, a Memória da escola, documento que resume as ações do ano letivo anterior e indica ações futuras para aprimoramento da conduta da escola, o *Plan General Anual* - PGA, proposta de trabalho para o ano letivo vigente, no caso 2011/2012. De todos estes documento foi possível obter informações importantes para a seleção das escolas a serem observadas definitivamente.

Nesse período inicial, o trabalho acompanhado e observado efetivamente foi o dos professores de educação especial que atuavam em cada uma das escolas. Por meio deles foi possível ter a dimensão do trabalho desenvolvido pela escola para atender os alunos com deficiências ou com necessidades especiais, as quais necessitavam ser supridas para o acompanhamento do aluno aos conteúdos escolares. Foram observadas as sessões de atendimento aos alunos dentro e fora de sala de aula.

A partir dessa etapa, na volta às aulas após o recesso de Natal foi realizada uma reunião da pesquisadora com o coorientador para estabelecer quais escolas seriam selecionadas. A princípio deveriam ser duas as escolhidas, porém, três delas foram eleitas para dar seguimento às observações com a justificativa de oferecerem tipos diferenciados de estrutura e organização o que poderia enriquecer o trabalho de pesquisa com informações interessantes que subsidiariam a segunda parte da coleta de dados que seria realizada, posteriormente, no Brasil.

2.3.2 Estudo 2: Brasil

2.3.2.1 Seleção dos participantes

Para início do contato com as escolas e estabelecimento do convite aos possíveis participantes, inicialmente foi enviado um ofício para a Secretaria de Educação do município de Araraquara solicitando autorização para que a pesquisa fosse desenvolvida nas escolas da rede municipal.

Por indicação da Gerente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação a localização dos professores teve início com um primeiro contato com as professoras de educação especial. A justificativa é de que estas profissionais são em menor número no município, sendo apenas uma em cada escola. Dessa maneira, a professora que se mostrasse interessada em participar abriria as portas da escola onde atua indicando professores regulares que pudessem demonstrar interesse em também participar. Por se tratar de uma pesquisa que requer coleta de dados com emprego de filmagem como recurso, os professores poderiam vir a demonstrar alguma inibição. Por

essa razão, todos os cuidados de esclarecimento quanto aos objetivos e passos da pesquisa foram pensados para serem tomados. Para tanto, decidiu-se estabelecer contatos com todas as professoras mediante convite, inicialmente com as professoras da educação especial e, posteriormente, com as professoras das salas regulares.

2.3.2.2 Abordagem, seleção e definição dos participantes

Estabelecida a escola, a pesquisadora contou com uma prévia explicação do trabalho, por meio da professora de educação especial, para as professoras do ensino regular. Foi marcada uma reunião com a diretora e com a coordenadora em um horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para que a pesquisadora fosse até a escola apresentar a proposta de trabalho. Por se tratar de uma escola pequena que tem somente uma classe de cada ano do ensino fundamental, somente cinco professoras puderam ser abordados e duas delas aceitaram participar da pesquisa.

2.4 Participantes

2.4.1 Estudo 1 Espanha

Quadro 1: Caracterização dos professores observados no contexto espanhol

Participantes	Principais características por escola		
	<i>CEIP Alcarria</i>	<i>CEIP Maestra Plácida</i>	<i>CEIP La Paloma</i>
Professora de 1º ano		Dos professores participantes, a mais jovem de todos.	
Professoras de 2º ano	Primeiramente coordenadora da escola, sendo deslocada passou a ser responsável pelo 2º ano.	Professora que acompanha a turma desde o ano letivo anterior quando era professora de 1º ano	

Professora de 3º ano		Professora bastante experiente	
Professor de 4º ano			Único professor homem observado. Professor interino, o que no Brasil significa em período estágio probatório.
Professora de 5º ano	Professora engajada na causa da inclusão. A turma tinha cerca de seis alunos que necessitam de ajuda da PT		

Fonte: Elaboração própria

2.4.2 Estudo 2 Brasil

Quadro 2: Caracterização dos participantes no contexto brasileiro

Participantes	Caracterização
Professora de 1º ano (P1A)	Professora com nove anos de experiência sendo estes com atuação na rede estadual de ensino e destes apenas três anos de experiência são na rede municipal, efetivada na escola onde foi realizada a pesquisa. Primeira vez com que atua com um primeiro ano.
Professora de 4º ano (P4A)	Professora iniciante, recém-formada, sendo o ano em que a pesquisa se realiza sua primeira experiência de trabalho como docente. Atua como professora substituta com contrato de apenas um ano letivo, o qual teve seu início um mês antes do princípio da coleta de dados desta pesquisa.
Professora de Educação Especial (PEE)	Professora com três anos de experiência, atuante há dois anos na rede municipal de educação. Atua em três escolas na semana que são caracterizadas como escolas do campo. A justificativa é de que estas escolas são pequenas, com poucos alunos quando comparadas com as escolas localizadas dentro da cidade, portanto uma só professora é designada para atender os alunos público alvo da educação especial das três escolas. Por isso a professora trabalha duas vezes por semana na escola onde a pesquisa se realiza.

Fonte: Elaboração própria

2.5 Materiais, equipamentos e instrumentos.

As observações diretas e os dados dos documentos consultados nas escolas do contexto espanhol, portanto estudo 1, foram todos registrados em um diário de campo. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados do estudo 2 foram: uma ficha de identificação (Apêndice) com perguntas referentes à formação das professoras e suas concepções sobre educação inclusiva e os alunos com deficiência; um questionário sobre o perfil didático do mediador (Anexo), baseado em Tébar (2011); um diário de campo e filmagem.

2.6 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados do estudo 1 foi estruturada para ser realizada por meio de observação direta do trabalho de professores em sala de aula, sendo que das escolas selecionadas buscou-se observar um professor de cada ano da Primária. Somente do segundo ano foi possível observar dois professores de escolas diferentes. O registro das informações coletadas foi feito em um diário de campo no qual constam as ações dos professores observados referentes à turma de uma forma geral quando estas se mostravam como ações inclusivas bem como aos alunos que recebiam atendimento dos profissionais da educação especial dentro da escola, além das atividades desenvolvidas em comum em sala de aula.

A observação participada é a forma escolhida para possibilitar a coleta de dados nessa etapa do trabalho, pois a pesquisadora participa em algumas atividades propostas pelos professores observados, mas em nenhum momento deixa de ser observadora e agrega informações vindas de esclarecimentos dos próprios professores e da equipe gestora da escola para complementar a descrição, deixando-a mais clara e rica em detalhes (ESTRELA, 1994).

A observação está baseada em categorias aproximativas pré-estabelecidas as quais regem o olhar da pesquisadora no momento de registrar o que acontece em sala de aula, as quais se seguem no quadro abaixo:

Quadro 3: Categorias aproximativas de observação criadas para a coleta de dados no contexto espanhol

Categoria	Descrição
Documentos	
PEC	Informações do <i>Proyecto Educativo de Centro</i> , equivalente ao Projeto Político Pedagógico.
PGA	Informações do <i>Plan General Anual</i> .
PD	Informações da Programação Didática do professor observado.
Organização	
DIAC	<i>Documento Individual de Adaptación Curricular</i>
Apoios	Apoios de que a escola dispõe para o atendimento adequado de todos os alunos.
Recursos	Recursos disponíveis para uso tanto do professor quanto dos alunos.
Método	
Organização de aula	Organização física da classe no momento da atividade e elementos exteriores que possam vir a fazer parte naquele momento específico.
Material	Material utilizado pelos alunos naquela atividade.
Explicações / Exposição de temas novos ou retomada de temáticas	Como o professor inicia o assunto e quando aproveita para reforçar conceitos e conteúdos.
Método de trabalho	Como o professor conduz a aula, como age nas situações e como aproveita assuntos externos nas atividades.
Atividade / Avaliação	O que os alunos fazem.

Reforçadores	Reforço do conteúdo e do trabalho do aluno
--------------	--

Fonte: Elaboração própria

O procedimento de coleta de dados do estudo 2 se dá em três momentos diferentes. O primeiro deles são reuniões com as professoras nas quais são abordados os critérios de Mediação elaborados por Reuven Feuerstein na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e no princípio da Experiência de Aprendizagem Mediada, bem como discussões e reflexões sobre as práticas das professoras. As estratégias e ações que caracterizam cada um dos critérios de mediação utilizados para nortear os professores nesse primeiro momento são as estabelecidas por Mentis (1997). O segundo momento estabelece que sejam realizadas cinco sessões de filmagem das aulas de cada uma das professoras do ensino regular participantes, com duração de 2 horas e 45 minutos cada uma, sempre do início do período de aula até o horário do recreio dos alunos. Nestas sessões de filmagem a pesquisadora se faz presente e registra o que observa no diário de campo atenta aos critérios de mediação a serem trabalhados em cada sessão. No terceiro momento volta-se às reuniões de discussão entre as professoras e a pesquisadora tendo como base os trechos da filmagem das aulas selecionados pela pesquisadora e estes encontros também preveem filmagem, compondo a consultoria colaborativa, tal como melhor detalhado no parágrafo que se segue.

As reuniões com discussões acerca da teoria e das atuações das professoras com base nas filmagens se dão com enfoque colaborativo baseado na videoformação inserida no contexto da pesquisa, o que proporciona às professoras participantes analisar, de forma mais aprofundada, suas próprias práticas docentes. O enfrentamento de sua atuação de um ponto de vista externo à situação por meio da gravação permite ao professor refletir intrapsicologicamente, além de motivar a formação de uma consciência reflexiva favorecendo maior autonomia ao professor no decorrer de suas atuações docentes. Este modelo de trabalho impulsiona o professor a ter mais profissionalismo e consolida a construção de uma identidade profissional do professor (IBIAPINA, 2008).

Na visão da autora as sessões reflexivas são um

[...] procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de

espaços de reflexão crítica que auxiliem o desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e constataam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares (IBIAPINA, 2008, p. 96).

Além disso, uma ficha de identificação deve ser preenchida pelas professoras participantes com dados referentes à sua formação e suas concepções sobre inclusão e alunos com deficiência. O questionário sobre o perfil didático do mediador deve ser aplicado duas vezes, uma no início da coleta de dados e outra vez ao final da mesma. Outras informações complementares devem ser anotadas no diário de campo da pesquisadora, meio pelo qual a pesquisadora registra suas impressões sobre todos os eventos e etapas da coleta de dados.

2.7 Procedimento de análise dos dados

2.7.1 Análise do diário de campo

No estudo 1, os dados coletados por meio desse instrumento são analisados no sentido de extrair e evidenciar, qualitativamente, ações e estratégias pedagógicas observadas no contexto educacional espanhol que sirvam de subsídios e exemplos para o trabalho de discussão e reflexão com as professoras brasileiras acerca de sua prática em sala de aula.

No estudo 2, a análise dos dados ocorre também no sentido de extrair e evidenciar, qualitativamente, porém com foco nas ações das professoras participantes referentes ao conteúdo aprendido, discutido e refletido conjuntamente com a pesquisadora sobre a mediação e sobre as estratégias inclusivas extraídas do contexto espanhol. Essa análise tem o destaque de informações complementares que são registradas a partir da visão e da vivência da pesquisadora junto com as professoras tanto dentro de sala de aula, no momento das filmagens, quanto nas reuniões de discussão e reflexão.

2.7.2 Análise da ficha de identificação das professoras

No estudo 2, deve-se extrair da ficha de identificação informações que caracterizem as professoras, bem como suas concepções sobre Educação Inclusiva e o atendimento dos alunos público alvo da educação especial.

2.7.3 Análise dos questionários

Também no estudo 2, de acordo com o autor do questionário aplicado (TEBAR, 2011), cada questão está relacionada a um ou dois critérios de mediação dentre os dez critérios estabelecidos por Reuven Feuerstein para que se estabeleça a mediação. Estabeleceu-se aplicá-lo no início da coleta de dados, na primeira reunião com as professoras antes de iniciarem as explicações e discussões sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Experiência de Aprendizagem Mediada – Questionário ANTES – e, novamente, ao final do período de coleta de dados, na última reunião com as professoras – Questionário DEPOIS, cuja análise permite extrair informações sobre a visão que as professoras têm sobre sua própria atuação em sala de aula a partir dos critérios de mediação.

2.7.4 Análise das filmagens

No estudo 2, para análise das filmagens optou-se por examinar cada uma das sessões, buscando identificar e selecionar trechos nos quais são identificados os critérios de mediação trabalhados naquela semana na postura e na conduta da professora. Na ausência do uso de estratégias que caracterizem tais critérios de mediação, a seleção dos trechos apresentados para as professoras é feita no intuito de refletir sobre as situações e as estratégias que poderiam ser aprimoradas. Ao final, a identificação deve ser do uso da mediação propriamente dita. Para efeito de diretriz que permita realizar um vídeo derivado da filmagem matriz, apenas com trechos considerados elucidativos do critério

de mediação em foco em cada um dos encontros, o crivo estabelecido passou a ser a própria definição do critério.

2.7.5 Análise das reuniões com as professoras

No estudo 2, das reuniões realizadas com as professoras a análise do material parte da reflexão feita por elas sobre suas práticas mostradas por meio das filmagens. Os trechos selecionados são editados e mostrados para elas no intuito de fomentar a reflexão sobre sua própria prática associando-a com a teoria. A partir do que elas mesmas analisam são relacionados os conteúdos das filmagens seguintes, o que se conclui, com o que se modifica na atuação das professoras depois das discussões.

3 RESULTADOS e DISCUSSÃO

3.1 Resultados Estudo 1 – Espanha

Os resultados referentes ao estudo 1 serão apresentados com base nas categorias explicitadas no quadro 3 localizado na seção Método.

DOCUMENTOS

Proyecto Educativo de Centro – PEC

Este documento é de importância central no funcionamento de uma escola e nele são declarados todos os seus propósitos. Refere-se às opções educacionais básicas e à organização geral. Cada escola tem autonomia para elaborar seu PEC de acordo com suas demandas e necessidades. Trata-se de um trabalho feito de forma democrática e participativa, já que são levadas em conta as diretrizes do conselho escolar e as propostas apontadas pelo claustro e pelas equipes dos ciclos. Após sua elaboração, pela equipe diretiva da escola, o documento deve ser aprovado pelo conselho escolar.

Em seu conteúdo há uma breve descrição do contexto sociocultural no qual a escola está inserida e há a caracterização da população atendida. Também há uma descrição detalhada da própria escola, sua identidade, propósitos, objetivos, valores, prioridades, estrutura e as relações que se pretende estabelecer entre pais, alunos, professores, corpo diretivo e a comunidade que atende.

Além disso, geralmente apresenta elementos importantes como os pontuados:

- Organização geral da escola;
- Regimento interno da unidade;
- Adequação dos objetivos gerais a cada uma das etapas e ciclos oferecidos;

- Formas estabelecidas para favorecer a colaboração entre os setores envolvidos;
- Abertura oferecida para a formação e aprimoramento dos professores que ali atuam;
- Propostas de colaboração entre os serviços sociais e educacionais oferecidos pelo município extramuros da escola e as possíveis relações com outras instituições;
- Plano de convivência;
- Plano de atenção à diversidade que no caso se refere à inclusão e;
- Sua postura democrática, com o oferecimento de condições para a participação dos alunos e sua representatividade no conselho escolar.

Caracteriza-se como um documento democrático, participativo e aberto com previsão de estabilidade em médio prazo. Não precisa ser refeito a cada ano, mas deve ser revisto com atenção para que suas intenções ali explícitas não se distanciem da prática real exercida no dia a dia da escola. Cada um dos seus pontos pode ser discutido e modificado sempre que a equipe escolar julgar necessário.

Com essas características, esse documento se aproxima do Projeto Político Pedagógico das escolas brasileiras, que dá as direções para onde cada instituição deve seguir, inclusive, estabelece seus princípios acerca do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais que exigem o uso de estratégias diferenciadas e específicas para propiciarem seu desenvolvimento acadêmico.

Plan General Anual – PGA

Trata-se de um documento que antecipa o que será feito no ano letivo com base na avaliação do curso oferecido no ano anterior, no seu rendimento, no que é possível realizar e o que se projeta como ideal a ser alcançado. Da mesma forma que o PEC, deve ser elaborado democraticamente com participação da equipe escolar, principalmente os professores que estão diretamente envolvidos com a aplicação dos conteúdos e dinâmicas da escola junto aos alunos e estão a par dos resultados obtidos com essa prática. É elaborado pela equipe da direção da escola com a participação de todos os

membros da escola e aprovado pelo conselho escolar. Esse documento garante o desenvolvimento das atividades e a proposta da escola que são explícitos no PEC.

É um instrumento que subsidia o planejamento e a gestão de cada um dos anos do ensino obrigatório. Nele devem ser apresentados critérios e meios de avaliação das propostas ali explícitas para que se possa comprovar a eficácia de sua aplicação. Como o PEC, o PGA é um plano de trabalho aberto a revisões e modificações de acordo com as demandas da escola.

São importantes os seguintes itens de um PGA:

- Definição de objetivos prioritários para esse ano escolar e como desenvolvê-los.
- Critérios pedagógicos para a elaboração de horários das aulas e distintas atividades dos alunos;
- Relação com o PEC e seus pressupostos;
- Menção aos projetos curriculares de cada ano, ciclo ou etapa;
- Um programa de atividades extracurriculares e serviços complementares oferecidos dentro da escola como os horários anteriores e posteriores aos de aula para que os alunos que necessitem sejam acolhidos, oferecimento de transporte público e outros;
- Programação das atividades docentes a serem praticadas na escola;
- Nele estão os projetos de convivência da escola e de atenção à diversidade:
- Uma memória breve com indicações da situação da escola quanto às suas instalações e equipamentos disponíveis para uso de alunos e professores assim como sobre os avanços e dificuldades identificados no ano anterior como base para o ano vigente;
- Aspectos relevantes que precisem ser repensados por não terem tido tanto êxito no ano anterior e a mudança de objetivos e/ou estratégias caso seja necessário. Traz uma breve análise dos resultados e avaliação das intervenções na escola no ano anterior com

dados por anos, disciplinas, globais de toda a escola, bem como do trabalho de cada professor, da orientação, do plano de convivência e participação, das atividades extraescolares e dos serviços oferecidos naquele ano à comunidade.

Faz parte do PGA o Plano de Atenção à Diversidade da escola. Esse item, bastante relevante para o presente trabalho, aborda os princípios de igualdade, equidade e de inclusão escolar como valores fundamentais. Esse plano contempla um conjunto de ações, o qual se pretende implementar na escola para atender as especificidades dos alunos, sendo ele:

- Critérios e procedimentos para a identificação e avaliação das necessidades específicas de apoio dos alunos;
- Definição de objetivos e determinação de critérios para tomada de decisões;
- Identificação e avaliação das necessidades específicas de apoio derivadas de problemas de aprendizagem, deficiência ou transtorno grave de conduta, altas habilidades ou por requerer um programa específico para o ensino da língua, ou superar as carências de competências básicas;
- Descrição de medidas curriculares e organizativas;
- Recursos humanos e materiais disponíveis para a implementação do plano;
- Funções e responsabilidades de cada um dos profissionais envolvidos;
- Colaboração das famílias e dos agentes externos sejam eles profissionais ou instituições dos quais o aluno também receba atendimento;
- Avaliação e continuidade do plano;
- Número de professores que atendem os alunos (apoios, professores de educação especial), assinalando as horas que se dedicam cada um deles;
- Número de alunos (atendidos com recursos específicos).

Esse plano é elaborado pela equipe de orientação e apoio, ou seja, a equipe de educação especial da escola juntamente com os professores dos alunos alvo desse tipo de intervenção. Após sua confecção, o plano deve ser aprovado pelo claustro, composto pelos professores da própria escola. Além de atender às especificidades dos alunos que necessitam de algum tipo de apoio, o plano também pode abarcar as normas de

convivência da escola indicando, inclusive, os procedimentos de mediação e resolução de conflitos.

Programação Didática

Este documento trata do planejamento, desenvolvimento e avaliação de cada área do currículo. Ele é elaborado pelas equipes de cada ciclo, ou seja, pelos professores do 1º e 2º ano, do 3º e 4º ano e do 5º e 6º ano. Mesmo sendo elaborado separadamente com base nos ciclos deve apresentar uma continuidade e encadeamento entre eles. Além disso, deve deixar clara desde suas intenções até a avaliação do que foi proposto. Assim como o PGA também faz menção aos ideais explícitos no PEC que é o documento principal da escola. Apresenta os seguintes itens:

- Objetivos;
- Conteúdos;
- Competências básicas e como são desenvolvidas;
- Níveis de competência exigido em relação a cada conteúdo;
- Metodologia;
- Organização de tempo, grupos e espaços;
- Materiais e recursos disponíveis;
- Critérios e instrumentos de avaliação e;
- As medidas de atenção à diversidade.

É com base na programação didática que os professores planejam suas aulas e cada um deles deve atuar com base na programação didática de acordo com seu contexto de sala de aula, em sua disciplina, com suas habilidades e seus recursos pessoais fazendo, de uma mesma base, intervenções distintas e únicas, na chamada programação de aula.

Esses documentos são a identidade oficial da escola e por meio deles se conhece sua filosofia e seus ideais. Neles estão impressas as características de um coletivo, um conjunto de profissionais que estão juntos em um mesmo propósito. Se a escola pretende ser para todos, se tem a intenção de atender todos aqueles que têm direito a ela, se sabem como vão fazer isso, se há inclusão, são nesses documentos que devem estar claras essas ideias de maneira oficial antes das ações serem empregadas no dia a dia da escola.

ORGANIZAÇÃO

DIAC (*Documento Individual Adaptación Curricular*)

A resposta educacional à diversidade da escola se caracteriza por um conjunto de ações direcionadas para seus alunos e seu entorno. Trata-se de uma atenção personalizada que favoreça a aquisição e/ou aprendizagem das competências básicas. Essa atenção à diversidade se concretiza em um documento voltado para uma parcela de alunos denominada *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* – ACNEAE. Em comparação com o Brasil pode-se dizer que estes alunos são o público alvo da educação especial (PAEE).

No DIAC são registrados todos os dados do aluno, um pequeno histórico de sua trajetória escolar, tudo o que ele é capaz de fazer ou que ainda está em processo de aquisição. Trata-se de um registro da situação do aluno que justifica a necessidade de uma adaptação curricular. Este é um documento estático, a partir dele é que serão elaboradas as ações a serem aplicadas junto ao aluno.

Esse é um modelo oferecido para a organização da resposta educacional e pedagógica para cada aluno com deficiência, previamente diagnosticado pela orientação da escola, e serve para a captação das informações necessárias sobre o aluno que necessita de adaptação curricular, mas as escolas têm autonomia para criar seu próprio documento. Em uma das escolas observadas na qual foi possível ter acesso a ele, o documento se chamava Plano de Trabalho Individualizado (PTI). Ele deve ser elaborado

pelo professor da sala, mas em algumas situações existe a colaboração dos profissionais da educação especial (PT, AL e orientador). O ideal é que o DIAC de cada aluno seja elaborado para cada bimestre ou trimestre, de acordo com a segmentação que a escola dá para o ano letivo. Dessa forma, é possível acompanhar o desenvolvimento do aluno, o qual norteia o estabelecimento de novas metas e objetivos.

Normalmente, o documento, que não tem uma regra, mas sim propostas de como ser elaborado, é composto por três partes:

- Aprendizagem: descrição os objetivos, das competências básicas e dos critérios de avaliação. Esses aspectos determinam exatamente o que e como será ensinado e o que se espera do aluno naquele período de tempo estipulado. Obviamente, os parâmetros são baseados no desempenho anterior do aluno o qual norteia as medidas especiais tomadas pelo professor.

- Procedimentos de avaliação: especificação dos meios pelos quais o aluno, que já recebe uma intervenção diferenciada, terá seu progresso avaliado. Importante destacar os procedimentos que serão diferenciados do restante da turma.

- Aspectos organizacionais: são listadas as formas de intervenção que esse aluno terá no decorrer do período, como: as sessões de atendimento com os profissionais da educação especial, AL e PT, material a ser utilizado, tanto a adoção de livros diferenciados como os materiais confeccionados pela própria equipe de professores.

Podem-se agregar outras informações que sejam relevantes para o professor, como a avaliação psicopedagógica do aluno ou outros pareceres de profissionais de fora da escola fornecidos pela família. Este documento serve para planejar e nortear as ações do professor junto ao aluno que tem uma demanda diferenciada em sala de aula. Pode ser feito um DIAC para cada área caso sejam professores diferentes ou, no caso do professor polivalente, o DIAC pode ser mais abrangente.

Os passos a serem dados pelo professor são todos baseados nas informações contidas no DIAC, por isso ele deve ser revisto com certa periodicidade para que as ações do professor estejam adequadas à demanda real do aluno.

Apoios

Os principais apoios que as escolas dispõem para atender os alunos que necessitam são os profissionais de educação especial, um deles chamado de pedagogia terapêutica (PT) e o outro de audição e linguagem (AL), conhecido como fonoaudiólogo escolar, os dois com formação de professor, como já foi descrito anteriormente. Todas as unidades têm permanentemente essas duas figuras que, mediante indicação do orientador e prévia avaliação, atendem os alunos que requerem seus serviços, coordena sua ação o professor regente de sala de aula ou tutor de cada aluno com necessidades educativas especiais. O PT pode atender os alunos dentro ou fora de sala de aula dependendo da demanda e da abertura que o professor responsável dá para que haja colaboração entre eles. Já o AL, na maioria das vezes, retira o aluno da sala para trabalhar exercícios específicos referentes às dificuldades do aluno.

Há outra figura que periodicamente está presente na escola para acompanhar os alunos em situação de risco que também caracteriza outro tipo de apoio. O *trabajador social* ou, como se chama no Brasil, assistente social atende as indicações da escola nos casos em que há negligência da família em relação ao aluno. Além de visitar a escola, quando necessário, o trabalhador social também visita a casa e conversa com a família para avaliar a situação real. A escola sempre recebe um retorno desse profissional sobre o que foi avaliado sobre a situação na casa e, dessa forma, há um acompanhamento do caso. Algumas das situações que levam à intervenção do *trabajador social* são, por exemplo, o excesso de faltas sem justificativa, recorrência de doenças, indícios de falta de cuidado com a criança e, na presença de alguma delas, ele é responsável por coordenar as respostas assistenciais ao aluno e/ou à família.

Outro apoio, também humano, é a figura do fisioterapeuta que pode estar presente em algumas escolas, como a *Alcarria*, observada pela pesquisadora. Trata-se de uma escola de referência no atendimento de alunos com comprometimentos motores, por isso havia esse profissional disponível para atender os alunos cadeirantes em horários específicos dentro do período de aula.

Se na escola há um aluno com deficiência visual, por exemplo, ou que requer um material didático diferenciado, o uso do Braille e seus instrumentos próprios, esse aluno tem o direito de ser atendido em suas especificidades e recebe o material necessário para trabalhar na escola. Às vezes, este aluno pode ser atendido por professores especializados da *Organización Nacional de Ciegos da España* – ONCE em uma cooperação com as Secretarias de Educação⁶. O mesmo acontece com outros tipos de deficiências e suas demandas específicas.

Recursos

As salas, onde estão alocados o PT e o AL, são equipadas com materiais didáticos diversos, computador, *softwares* educativos, jogos pedagógicos, brinquedos educativos. Quando há a presença do fisioterapeuta na escola, este trabalha em uma sala adaptada com os materiais necessários para o desenvolvimento do seu trabalho junto aos alunos favorecendo a prática de exercícios específicos para cada aluno.

Quase todas as salas de aula são equipadas com lousa digital, projetor multimídia e cada professor possui um *notebook* para preparar suas aulas e utilizá-los em classe. Na época em que a pesquisa foi realizada estavam em vias de serem instalados os equipamentos em salas onde ainda não estavam disponíveis. Alguns dos materiais didáticos utilizados pelas escolas possuem sua versão digital, que é utilizada pelo professor em correções de tarefas e outras situações de sala de aula com o auxílio dos equipamentos disponíveis no local.

Os alunos, quando iniciam o 5º ano da Primaria, recebem um *netbook* cada um. Este computador é para uso na escola e em casa, até o final do 6º ano, quando deve ser devolvido à escola. Para o uso desse equipamento são oferecidas aulas programadas pelo professor e propostas pesquisas e trabalhos para serem realizados em casa. Os alunos podem instalar e salvar o que quiserem nos *netbooks* enquanto estiverem usando, mas tudo deve ser apagado quando for devolvido à escola.

⁶ Na minha estadia não tive a oportunidade de conhecer nenhuma destas ações, mas os professores me relataram este trabalho desenvolvido para alunos cegos e surdos.

As salas de aula são equipadas com materiais de acordo com a demanda da série e da idade dos alunos. Nos anos em que se trabalha a alfabetização a classe tem um alfabeto móvel. Todas as classes possuem uma biblioteca com livros de história, dicionários e livros didáticos. Há mapas dispostos nas paredes assim como esquemas corporais. Também estão disponíveis globos terrestres para consulta dos alunos.

MÉTODO

A partir das observações realizadas nas escolas de Guadalajara e Azuqueca de Henares é possível discorrer sobre algumas estratégias utilizadas pelos professores e pelas próprias escolas que fazem parte do processo de inclusão e favorecem sua implementação. A partir de agora essas estratégias serão abordadas nas categorias que se seguem.

Organização de aula

Os professores têm autonomia para organizar fisicamente sua classe. Enquanto uns mantêm o estilo tradicional, de carteiras enfileiradas umas atrás das outras, alguns modificam o aspecto geral da classe de acordo com a demanda de seus alunos e suas próprias concepções sobre aprendizagem. Um exemplo é da professora de 1º ano da escola *Maestra Plácida Herranz*, que identificou certa dificuldade dos alunos na transição do ensino infantil para a *Primaria*. Normalmente a sala do primeiro ano já tem outras características, mas como aquela turma apresentava problemas com a adaptação optou-se por manter dois aspectos de rotina do infantil: as carteiras juntas em grupos colaborativos e a realização da assembleia, uma roda de conversa que inicia o dia de aula com a data, uma leitura sobre o tema a ser trabalhado na aula, informações importantes e a estimulação de aprendizagens informalmente as quais serão trabalhadas no livro ou no caderno ao longo do dia.

Outro modo de organizar a sala é dispondo as carteiras em fileiras, porém essas se juntam lateralmente. Os alunos ficam muito próximos uns dos outros. Alguns professores,

como o do 4º ano da escola *La Paloma* utiliza esse agrupamento para incentivar e acostumar os alunos a trabalhar em grupos cooperativos, já que a partir do quinto ano essa prática é constante na escola. Os alunos são avaliados por sua participação e realização de tarefas sob o ponto de vista de grupo, portanto todos precisam se empenhar para não prejudicar os demais colegas.

Mesmo não trabalhando com a ideia de grupos cooperativos, a professora de 5º ano da escola *Alcarria* utiliza a mesma disposição das carteiras em sua sala. Sua justificativa é que, dessa forma, favorece a comunicação e a ajuda entre os alunos. Ela acredita que os alunos, por estarem na mesma situação, de quem aprende, são mais generosos ao explicarem para os colegas algo que não foi compreendido. A ordem e a disciplina são mantidas, pois a professora deixa claro que conversas paralelas e em tom alto é um desrespeito com os demais, mas auxiliar quem está ao lado pode ser feito sempre que necessário. Por conta dessa visão, os alunos que apresentam dificuldades são posicionados estrategicamente ao lado daqueles que costumam ter mais afinidade e paciência em situações de ajuda.

O clima que se vivencia nessa classe, a partir dessa postura, é de respeito entre os alunos e entre os alunos e a professora, ou seja, falam cada um na sua vez, quando um colega está se manifestando os outros ouvem até o fim para então se manifestarem. A forma como a professora de 5º ano trabalha remete ao critério autocontrole da mediação na teoria de experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein, o qual exige que o professor não só esclareça aos alunos o que exige deles, mas que, ao mesmo tempo, dê o exemplo em suas atitudes e na maneira de conduzir as aulas.

Na classe da mesma professora de 5º ano, quando o atendimento da professora de educação especial acontece dentro de sala de aula, os alunos com alguma dificuldade e o aluno que tem adaptação curricular se sentam na última fileira, todos juntos. A PT dá atenção e supervisiona o trabalho de todos junto com a professora da classe e, por vezes, é solicitada por qualquer aluno, mas seu foco é acompanhar os que se sentam na última fileira enquanto todos realizam as mesmas atividades. Quanto termina o atendimento da PT, todos voltam aos seus lugares originais.

O trabalho desenvolvido é de colaboração, existindo uma sintonia entre a PT e a professora da classe que se dividem e se unem em diversos momentos da aula sem que haja conflito de espaço e de comando entre elas no trato com os alunos. Explicações e ajudas são compartilhadas entre as duas professoras que ocupam o tempo dos alunos sem fazer com que eles se sintam perdidos, sem saber em quem prestar atenção, as duas complementam-se em sala de aula enriquecendo o trabalho junto aos alunos. Obviamente esse tipo de entrosamento depende da receptividade que cada profissional oferece e permite a seus colegas de trabalho e, nesse caso, essa dupla demonstra bastante entrosamento em sala de aula e a consequência é um trabalho harmônico e coerente para todos os alunos.

Outro aspecto observado na escola *Maestra Plácida Herranz* é que nas salas de 2º e 3º anos a mesa do professor não está posicionada de frente para os alunos, pois diante deles está somente a lousa. A mesa do professor sempre está na lateral da classe e, assim, o professor tem outra visão do todo. Nesse caso as carteiras estão posicionadas do modo tradicional, enfileiradas umas atrás das outras. Geralmente, o aluno com dificuldade mais acentuada se senta na carteira mais próxima da mesa do professor e, por vezes, sua mesa está fora das fileiras para ficar ao lado do professor.

Diferente das escolas brasileiras, fisicamente, a lousa das salas de aulas não é nem a única nem a maior estratégia ou ferramenta utilizada em classe. Os professores costumam usar mais o livro do que a lousa e esta ocupa pouco espaço nas paredes da classe. Todas as classes observadas possuem as paredes decoradas com cartazes, murais, alfabetos, atividades dos alunos, mapas, esquemas do corpo humano. Não havia uma só sala de aula que não tivesse vários estímulos visuais para os alunos. Nas escolas bilíngues também havia em todas as mesmas coisas, porém em espanhol e também na segunda língua da escola, no caso inglês ou francês.

Outro aspecto observado é que a aula de religião está presente no currículo espanhol, porém, não é obrigatória. Os pais ou responsáveis pelos alunos optam, no momento da matrícula, por autorizar ou não que o aluno participe dessa aula. Como nem todos são católicos sendo muitos muçulmanos, no horário da aula de religião esses alunos ficam na sala com a professora deles. Nessas ocasiões o professor oferece reforço para os

assuntos que não foram bem compreendidos, possibilidade de adiantar a tarefa de casa ou atividades extras com pesquisa, leitura, elaboração de textos e desenhos.

Material

Alguns alunos têm adaptação curricular e, nas observações feitas, essa se apresenta de diferentes maneiras. Quando se detecta que o aluno tem um conhecimento aquém do ano em que está matriculado, a adaptação curricular acontece apenas nas disciplinas de língua espanhola e matemática. Os demais conteúdos que se enquadram na disciplina *Conocimiento del Medio* são trabalhados de forma conjunta com todos os alunos. As justificativas dos professores para essa conduta se baseiam na ideia de que língua e matemática são tidos como conteúdos raízes, que são a base da escolarização obrigatória. Já os conteúdos da terceira disciplina, que engloba história, ciências, geografia e física, são abordados com o mesmo rigor, porém de forma diferente, com menos interpretação e mais conversas e discussões com o grupo todo de alunos.

Nessa situação, os alunos com adaptação curricular da escola *Alcarria* trabalham com os livros dos anos anteriores. De acordo com o que o aluno sabe fazer pode ser adotado, por exemplo, o livro do segundo trimestre do 2º ano em matemática e o livro do terceiro trimestre do 2º ano em língua. Referente ao conhecimento e ao progresso do aluno, pode ser trabalhado ao mesmo tempo o livro do segundo trimestre do 2º ano em língua e o livro do primeiro trimestre do 3º ano em matemática. A indicação de qual livro deve ser trabalhado com aquele aluno é feita a partir de uma avaliação de seu conhecimento.

Quando se trabalha língua e matemática em classe, o aluno com defasagem trabalha no seu livro, mas sempre com uma atenção especial do professor da classe ou do PT, no caso dos atendimentos dentro de sala de aula. As atividades e assuntos do livro do ano anterior são passadas tanto pelo professor quanto pelo PT e são conferidas e corrigidas pelos dois, tanto nos momentos de atendimento fora, quanto dentro de sala de aula.

Na escola *Maestra Plácida Herranz* os atendimentos do PT são sempre realizados fora da sala de aula e nesse momento o aluno tanto pode levar seu material de classe para fazer as atividades com a supervisão do PT quanto pode realizar outros exercícios selecionados por ele em folhas separadas que formam o portfólio do aluno.

Na escola *La Paloma*, na maioria das vezes o PT entra na sala de aula e trabalha com o aluno naquilo que está sendo dado no momento. Somente em situações específicas, como avaliações, por exemplo, é o aluno que vai até uma sala separada ou a sala do PT para atendimento. O professor de 4º ano dessa mesma escola tem um aluno com adaptação curricular, mas utiliza o material de forma diferenciada. O aluno trabalha em casa, junto com a família durante a semana, atividades selecionadas pelo professor no livro de 3º ano. Na sexta-feira o livro volta para o professor que corrige o que foi feito e seleciona novas atividades a serem feitas na semana seguinte. Nesse caso a participação e anuência da família em colaboração com o professor é firmada no início do ano, pois esse compromisso é de suma importância para o progresso do aluno. Em sala de aula é trabalhado o mesmo conteúdo para todos. Caso o conteúdo seja adequado, o aluno participa normalmente da aula. Quando há algum assunto que o professor julga estar muito além do conhecimento daquele aluno, há um novo material formado por um bloco de atividades, pré-selecionadas que são passadas para que ele faça naquele período da aula. Com essas atividades o professor acompanha sua evolução e, ao corrigi-las, repensa sua continuidade, pois avança com os exercícios certos e bem compreendidos, e repete de forma diferenciada os assuntos dos exercícios incorretos.

A seleção de atividades tem que ser muito criteriosa para que faça com que o aluno realmente aprenda já que muitas vezes essas são realizadas sem a supervisão do professor. Outro aspecto importante é a participação da família que precisa ter ciência do trabalho desenvolvido na escola e acompanhar de perto a evolução e as dificuldades do aluno. Para isso, é papel do professor explicar o que vem sendo feito e de que forma o aluno vem trabalhando e desenvolvendo-se para que a família tenha, de fato, um papel ativo na educação da criança e colaborar na supervisão das tarefas e atividades e tenha uma relação de parceria com a escola. Estabelecida essa parceria ficam claros os papéis de cada uma das partes, para que possam ser exigidas suas responsabilidades.

Explicações/Exposição de temas novos ou retomada de temáticas.

As explicações acontecem em diversos momentos da aula. Os professores explicam pela primeira vez os assuntos novos, mas também retomam em outras ocasiões o que já foi trabalhado anteriormente. Nessas situações de retomada, alguns professores utilizam meios diferenciados, como por exemplo, a professora de 5º ano. Quando os alunos já faziam exercícios de matemática com contas de números decimais, ela pede que uma das alunas vá até a lousa explicar para a turma como se faz determinada conta e exige que seja empregada a nomenclatura correta dos números. Como uma forma de reforçar o que já se sabe, o aluno é capaz de explicar determinado conteúdo utilizando linguagem igual à de seus colegas, além disso, a professora aponta que um trabalho como esse também faz com que o aluno exercite sua expressão oral e desenvoltura diante de várias pessoas. Uma forma de incentivar os alunos a se dedicarem à explicação para os demais é recompensando-os pelo desempenho nessa função.

Uma discussão sobre um assunto novo, resgatando o conhecimento prévio dos alunos, fazendo com que todos participem e deem suas opiniões também pode ser uma forma de dar explicações. Não parte apenas do professor, mas dos pares, ou seja, dos próprios alunos quando expõem seus pontos de vista diante dos demais. Com todas as idades esse exercício é possível de ser praticado, visto que foi observado na classe da professora de 2º e de 5º ano da escola *Alcarria*.

Essa é uma forma de se trabalhar o critério transcendência, pois remete o aluno a situações diferentes, que tenham acontecido em tempos diferentes, mas que utilizam o mesmo conhecimento, o mesmo conceito. Ainda que a mediação não tenha sido o foco das observações do estudo 1, seus critérios acabam por ficar em destaque no conjunto das ações dos professores dessa parte da pesquisa.

Geralmente as explicações são oferecidas oralmente e o recurso mais utilizado para a retomada dessas explicações é o exercício, pois nessa situação o aluno pratica o que aprendeu, como foi possível observar na classe da professora de 2º ano da escola *Alcarria*. Quando surge uma dúvida, a situação prática é importante para ajudar o professor a dar explicações mais concretas, com exemplos de aplicabilidade. Já para o

aluno, essa situação pode ser mais elucidativa, ou seja, praticar com ajuda das explicações do professor. Além disso, o livro adotado sempre dá suporte a esse trabalho do professor.

No caso dos alunos incluídos, com adaptação curricular que trabalham livros e conteúdos diferenciados em sala de aula, muitas das explicações são oferecidas individualmente quando o aluno vai até a mesa da professora ou quando a professora vai até a mesa do aluno. Geralmente, isso ocorre nos momentos em que o restante da turma trabalha de forma independente, realizando atividades, por exemplo, sem que precisem da intervenção da professora. Mesmo quando não há adaptação curricular, os alunos que têm mais dificuldade costumam receber atenção diferenciada da professora de 5º ano, com reforço nas explicações e mais tempo dedicado a isso de forma individual, mais próxima do aluno. Vale destacar que outros alunos que se sentam perto desse aluno, também se beneficiam do processo, por pararem o que estão fazendo para acompanhar essa explicação mais detalhada, como foi observado.

Quando o atendimento da PT acontece dentro de sala de aula, a explicação também pode partir dela, não ficando, necessariamente, apenas a cargo do professor da classe. No caso da professora de 5º ano, esses atendimentos acontecem para um grupo de alunos, mas a PT já complementou explicações da professora dirigindo-se à turma toda, não só aos alunos com dificuldade. Em outras situações como a observada na classe dessa mesma professora, a presença de uma estagiária também pode alterar o panorama das explicações oferecidas. A estagiária, estudante de magistério, percorria as carteiras dos alunos acompanhando as atividades que eram feitas, quando questionada pelos alunos, também oferecia explicações individuais ou a pequenos grupos.

As estratégias pedagógicas podem variar de acordo com os agentes com os quais o professor pode contar dentro de sala de aula. Muitas vezes a aula pode ser reestruturada pela presença de uma nova pessoa que vem colaborar e novos grupos podem ser formados. Ainda que seja um professor em formação, o estagiário pode colocar em prática modelos de atuação com pequenos grupos ou alunos que precisam de atenção diferenciada. Dessa forma aprende e pratica ao mesmo tempo sob a supervisão de professores mais experientes.

Outro momento propício para explicações é o de correção de exercícios feitos pelos alunos, seja em classe seja na tarefa de casa. O erro de um aluno pode ser corrigido com as devidas explicações do que é necessário para se fazer o certo. Muitas vezes os alunos apenas corrigem o que foi feito errado, mas não recebem uma explicação que elucide suas dúvidas para a realização adequada daquele exercício. Trabalhando dessa forma, retomando as explicações diante de um erro o professor tira o aspecto negativo da situação e gera novas aprendizagens a partir dela.

A professora de 1º ano tira algumas explicações dos próprios alunos conduzindo-os com perguntas que levem à observação e discussão de pontos importantes sobre um novo assunto que está sendo trabalhado. A professora de 3º ano incentiva os alunos a utilizarem o recurso da auto explicação. Quando leem um exercício são questionados sobre quais informações do enunciado são importantes para poderem fazê-lo. Essa prática leva o aluno a ter claro o que é para ser feito e com quais dados. Todos praticam em sala selecionando as informações em seus livros e explicando para a professora o que é para ser feito para posteriormente, na prova, fazerem o mesmo, mas para explicarem para si mesmos o que devem fazer.

Esse tipo de estratégia faz com que o aluno tenha certa autonomia, levando-o desde cedo a apreender o que é importante para seu aprendizado. Ainda um pouco distante do conceito em si, mas na direção pretendida, esse procedimento leva ao aprender a aprender que é o propósito da mediação. Adquirir esse hábito desde cedo, mas sempre com respaldo do professor é muito importante para a vida acadêmica do aluno.

O professor de 4º ano utiliza estratégias de modelagem na explicação de alguns exercícios para os alunos. Ele faz um primeiro exemplo na lousa e os alunos devem repetir o mesmo raciocínio para resolver os exercícios seguintes. Na situação observada o professor coloca o número 64 na lousa e pergunta aos alunos qual dezena se aproxima mais desse número. Depois das respostas dadas coloca 60 ao lado do número 64. Assim segue com outros números e os alunos vão dizendo as dezenas mais próximas deles.

Além da modelagem, esse professor faz uso da comparação. Para explicar como se escreve uma redação usa o exemplo da preparação de uma *paella*. Para cozinhar todos sabem os ingredientes que devem ser usados, mas também precisam saber os passos certos para chegar ao prato. Do mesmo modo, para escrever uma redação todos conhecem as palavras, mas precisam dominar as regras para juntá-las de forma adequada para se dizer que se escreve bem. Nessa situação o professor chega a enumerar os ingredientes de uma *paella* junto com os alunos e compara cada um deles com os componentes das frases, substantivo, verbo, adjetivo, etc.

Quando os conteúdos estão bem trabalhados, o professor de 4º ano faz desafios aos alunos colocando-os à frente da sala com autonomia para explicar o que sabe, propor exercícios aos demais alunos e corrigi-los. Nessas situações, os alunos atuam como professores e o professor da classe apenas observa suas atuações sem intervir ou corrigir eventuais erros, deixando que os próprios alunos identifiquem os equívocos do colega professor.

Método de trabalho

Os professores observados incentivam os alunos a serem independentes na busca de conhecimento e informação. Muitas vezes quando alguém diz que não sabe o significado de uma palavra a professora de 5º ano, por exemplo, orienta que essa palavra seja procurada no dicionário. O aluno vai até a estante onde estão os livros da classe, pega o dicionário e procura. Quando encontra a palavra, lê em voz alta para toda a classe o significado que, além dele, muitos outros também podem ignorar.

Outra situação observada que caracteriza esse incentivo à autonomia dos alunos em relação ao conhecimento também ocorreu na sala da professora de 5º ano. Nessa série todos os alunos têm um *netbook* para fazer os trabalhos da escola. Em uma aula dedicada aos assuntos que requeriam o uso desse material a professora orientou os alunos sobre o logotipo do site de buscas *Google*, que se altera a cada dia. Ela lembrou que naquele dia se comemorava o aniversário de morte de uma pessoa, por isso a primeira página do *Google* tinha um desenho referente a ela. Ao clicar no desenho

aparece uma listagem de resultados como se tivesse sido feita uma busca pelo nome daquela pessoa. Como os alunos não sabiam quem era, o que havia feito e por que era uma pessoa famosa, a professora passou como tarefa que todos pesquisassem e trouxessem no dia seguinte todas essas informações.

A justificativa da professora para um trabalho como esse é de que o mundo atual permite o acesso direto a um número grande de informações sobre qualquer coisa, mas se as pessoas não souberem procurar ou não dominarem os mecanismos adequados para se chegar a essas informações de forma a aproveitá-las, não adianta se ter internet. Ela vê como papel da escola preparar o aluno para as demandas da vida contemporânea, tal como essa e, atualmente, a independência nesse âmbito se faz necessária.

A autonomia também é praticada na tarefa. A professora de 2º ano da escola *Alcarria*, por exemplo, organiza e dá aos alunos a tarefa da semana em um bloco de atividades. Aqueles exercícios devem ser devolvidos na sexta-feira para a professora corrigir. Os alunos têm total liberdade para organizar a realização dessas atividades da maneira que acharem melhor, contanto que tudo esteja feito para ser entregue na última aula da semana. Mesmo não exigindo respostas diárias a professora incentiva que os alunos sejam organizados e não deixem tudo para ser feito na última hora.

Outro exemplo de autonomia e responsabilidade dos alunos foi observado em uma situação da professora de 2º ano da escola *Maestra Plácida Herranz* quando ela teve que se ausentar da classe por alguns minutos. Os alunos tiveram a incumbência de ler o texto do livro que seria trabalhado logo em seguida, quando a professora voltasse eles contariam a história para ela e discutiriam as ideias. Além disso, um dos alunos ficou responsável por fazer a correção de um exercício na lousa para encerrar a aula de matemática. Todos permaneceram em silêncio na sala de aula fazendo o que foi pedido, cumprindo com suas responsabilidades, até a professora voltar.

A professora do 2º ano da escola *Alcarria* nunca deixa os alunos ociosos em sala de aula. Sempre que alguém termina a leitura ou os exercícios propostos, naquele momento não ficam simplesmente esperando, sem fazer nada, até que os colegas terminem para passar para a correção. A esse aluno é dada outra atividade, uma

sequência do que foi feito, uma leitura ou lre é permitido iniciar os exercícios da tarefa, que deve estar sempre na mochila. Quando todos terminam e a professora passa para a correção, quem estava fazendo atividades extras para o que estava fazendo e dá continuidade junto com todo mundo. Dessa forma a professora mantém a disciplina, pois os alunos não têm tempo livre para conversar ou fazer bagunça e o ritmo de todos é respeitado, mesmo aqueles que têm alguma dificuldade e demoram mais para realizar o que é oferecido em classe.

Essa estratégia mostra-se bastante eficaz para manter a disciplina da classe e, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos estejam sempre em atividade, produzindo e aprendendo o tempo todo em que estão em sala de aula. Isso vale para os alunos incluídos, com dificuldades ou com adaptação curricular, pois dessa forma, o ritmo de todos é respeitado sem que seja ressaltado aquele aluno que termina primeiro e tem que esperar os que ainda não terminaram e, muito menos, são evidenciados aqueles que levam mais tempo para compreender e efetuar determinada atividade. Ademais, como cada um faz uma coisa diferente não há problema com os alunos que fazem uso da adaptação curricular, pois vários alunos têm atividades diversificadas em diferentes momentos da aula.

Na escola *Maestra Plácida Herranz* e na *Alcarria* há um trabalho que a primeira dá o nome de inclusão ordinária. Consiste na seguinte situação: quando um professor tem um horário livre porque seus alunos estão na aula de educação física, inglês ou francês, plástica, música ou informática ele vai à sala de outro professor ajudá-lo. Na escola *Maestra Plácida Herranz* cada professor que recebe o colega em sua classe decide a melhor dinâmica para esse trabalho em conjunto.

A professora de 2º ano, por exemplo, sai da sua sala com um grupo de alunos que tem mais dificuldade e vai para um espaço menor onde trabalha conteúdos que não foram bem compreendidos, reforça conhecimentos importantes, faz junto com os alunos atividades que ficaram por fazer, dá novas explicações sobre aquilo que já foi trabalhado em classe. Enquanto isso, a professora que foi ajudá-la por estar em horário livre fica na sala de aula com os alunos que não apresentam dificuldade dando continuidade ao que estava sendo feito pela professora de 3º ano.

Já a professora de 3º ano da mesma escola trabalha com a dinâmica inversa, pois quem sai com os alunos que tem dificuldade para dar novas explicações e ajuda com exercícios que não foram feitos é a professora que vem ajudá-la enquanto a professora de 2º ano fica com a turma dando seguimento ao que estava sendo trabalhado.

Quando o número de alunos com alguma dificuldade é pequeno, como no caso da professora de 1º ano também do *Maestra Plácida Herranz*, a professora que vem ajudá-la fica na mesma sala, em canto com uma aluna, reforçando coisas importantes, ajudando com exercícios que não foram feitos ou não foram compreendidos, trabalhando com o alfabeto móvel enquanto a professora continua a trabalhar com o restante dos alunos.

Quando estão todos em sala de aula, os professores observados sempre deram atenção especial para os alunos com maior dificuldade. Quando estão fazendo uma atividade diferenciada, foi possível observar a supervisão e ajuda que eles dão enquanto se dividem entre esse aluno e o restante da turma. Por exemplo, a professora de 1º ano acompanha a realização de um exercício de sua aluna nos intervalos de espera entre o ditado de uma palavra e outra para os outros alunos. Outra situação acontece na aula de ciências em francês, enquanto os alunos assistem à aula da professora de francês que vem até a sala, sua aluna com dificuldades na alfabetização trabalha com a professora de 1º ano no fundo da classe escrevendo palavras no alfabeto móvel. A professora de 5º ano se senta junto à carteira de seu aluno com adaptação curricular para auxiliá-lo em sua atividade e tirar suas dúvidas enquanto a turma faz exercícios de matemática.

Nas escolas bilíngues, os alunos que têm adaptação curricular em língua não participam das aulas realizadas na segunda língua. O professor de 4º ano observado não concorda com essa postura, pois muitos dos alunos que trabalham nesse sistema são estrangeiros e estão atrasados na disciplina justamente porque não conhecem a língua espanhola. Em sua opinião esses alunos poderiam aprender palavras novas e enriquecer seu vocabulário tanto em espanhol quanto em inglês.

Este mesmo professor costuma dar preferência aos seus alunos com dificuldade quando faz perguntas para a classe. Ele argumenta que essa prática fez com que os alunos mais ansiosos para responder passassem a esperar e ter paciência com quem não

tem o mesmo conhecimento. Além disso, a turma passou a valorizar as respostas corretas desses alunos porque percebem o esforço que eles fazem para acertar. Em uma situação relatada pelo próprio professor ele chamou seu aluno que trabalha com adaptação curricular para fazer uma conta com números decimais na lousa e combinou com todos que se ele errasse todos teriam cinco minutos a menos de recreio, mas se ele acertasse todos teriam cinco minutos a mais. O aluno errou a conta, mas, no dia seguinte, quando ainda estudavam sobre o mesmo tema o mesmo aluno se ofereceu para fazer uma conta na lousa e, dessa vez, ele acertou fazendo com que todos ganhassem mais cinco minutos de recreio. Conhecer o aluno e saber de seu potencial é um ponto forte do trabalho docente na opinião do professor de 4º ano. Ele só lançou o desafio porque sabia que seu aluno seria capaz de cumpri-lo e foi o que aconteceu no dia seguinte.

Esse tipo de atitude do professor poderia ter um resultado negativo, mas a reação do aluno, se analisada sob a ótica da mediação pode ser identificada como sentimento de pertencimento ao grupo, que é um de seus critérios. Tanto professor quanto aluno sabem da sua capacidade para acertar o exercício e, aceitar o desafio uma segunda vez, sabendo que poderia beneficiar o grupo inteiro, reforça seu sentimento de pertencimento e aceitação, uma vez que ninguém da classe reclamou por ter ficado cinco minutos a menos no recreio no dia anterior por ele ter errado o exercício da primeira vez.

Outra característica do método de trabalho desse professor é falar com os alunos o tempo todo, mesmo quando eles estão trabalhando ou escrevendo uma redação. Os alunos são confrontados e questionados muitas vezes durante a aula. O professor coloca na lousa uma palavra escrita de forma errada propositalmente e pede que uma de suas alunas que tem dificuldade a corrija. Dá explicação sobre o assunto enquanto as atividades estão sendo feitas. Sua justificativa para esse tipo de trabalho é que os alunos precisam aprender a voltar a se concentrar, porque em qualquer lugar que eles estejam estudando ou trabalhando sempre serão interrompidos de uma forma ou de outra e este é um exercício para que consigam retomar uma ideia ou pensamento.

Esse professor de 4º ano é exigente com seus alunos, mas lhes dá muitos subsídios para aprenderem. Oferece atividades diferenciadas para aqueles que têm dificuldade, mas também adianta conteúdo para os que têm bom desempenho e potencial para ir

além. Na ocasião da observação, um grupo de alunos estava aprendendo regra de três que é um conteúdo de quinto ano, mas eles já tinham condição de compreender. Em algumas situações também prepara atividades do ano seguinte para que os alunos trabalhem em casa, com os pais que aceitem e se interessem em colaborar.

Por último, uma conduta interessante desse professor é voltada para os pais dos alunos com dificuldade e com adaptação curricular. Normalmente, na reunião de pais a prova feita pelos alunos não é mostrada, apenas daqueles que têm alguma defasagem em relação à turma. Para que tudo fique claro para esses pais sobre a condição escolar de seus filhos, o professor faz uma cópia dos exercícios da prova da melhor aluna da classe, que tirou dez e mostra a esses pais, sem identificação, para que eles percebam o que se espera de um aluno daquele ano e o que o filho deles consegue fazer. A intenção é de esclarecer o quanto o aluno sabe e, ao mesmo tempo, o quanto ele evolui durante o ano letivo, pois muitos pais não compreendem o quanto seu filho tem dificuldade e quando sabe que ele tem essa dificuldade não consegue enxergar seus progressos.

Atividade / Avaliação

Diversas atividades foram observadas, as correções de tarefas, geralmente eram feitas oralmente, os alunos respondiam para a professora que por vezes passava na lousa e outras vezes conferia o caderno dos alunos. Muitos exercícios eram feitos em classe, na maioria das vezes os alunos trabalhavam individualmente. Sempre que realizavam os exercícios na sala de aula o momento seguinte era de correção e esclarecimento de dúvidas dos alunos que surgiam durante a prática.

Em algumas das sessões de observação realizadas na sala da professora de 5º ano as atividades eram programadas para serem realizadas no *netbook* dos alunos. Nesse caso, todos entravam em uma plataforma da própria escola onde havia exercícios de múltipla escolha, iam resolvendo e dando suas respostas. Essa atividade tinha o acompanhamento da professora e de um técnico em informática, geralmente o professor responsável pelo laboratório de informática. A diferença reside no fato de os erros e

acertos dos alunos serem automaticamente computados e eles receberem uma nota ao concluírem o total de exercícios.

Uma das atividades oferecidas pela professora de 2º ano da escola *Alcarría* era para que os alunos lessem, de um dia para o outro uma poesia do livro de língua. No dia seguinte eles deveriam vir para a aula com a poesia na cabeça, o que indica que eles deveriam decorá-la. Quando os alunos tiveram que recitá-la para a professora, a tarefa era de decifrar, ou seja, aprender o significado daquele pequeno texto. A professora explica para os alunos que primeiro eles entram em contato com as palavras e depois se certificam do que se trata, compreendem efetivamente a mensagem que aquele conjunto de palavras e rimas quer passar.

Para essa mesma professora, sempre faz parte das atividades a realização de uma releitura e a correção do que estiver errado. Portanto, ao final de cada atividade os alunos sempre tinham um tempo para a prática desse exercício, antes mesmo de passar para a correção junto com a professora.

A professora de 5º ano também dá ditado para os alunos, mas essa atividade tem uma particularidade. O ditado geralmente é de um pequeno texto. Quando terminam a professora diz aos alunos onde está o texto que eles escreveram para que eles comparem e corrijam seus eventuais erros. As letras ou palavras escritas incorretamente devem ser pintadas com lápis de cor e, logo abaixo do texto, a frase na qual aquela palavra se encontra deve ser reescrita. Ao final, a professora olha o trabalho de correção feito pelos alunos e se ela ainda encontrar erros que não foram destacados e corrigidos os alunos terão de copiar o texto inteiro novamente. Segundo a professora essa é uma forma de fazer com que se aprenda a corrigir os próprios erros com atenção e não deixar que nada passe despercebido.

Esse trabalho realizado pelos alunos está relacionado com o critério de mediação autoregulação que visa a correção dos próprios erros levando à autonomia no aprendizado, já que esses alunos são maiores, de 5º ano, e logo irão para outro ciclo da educação chamado de *Secundária*, correspondente ao Ensino Médio brasileiro.

Como foi citado anteriormente em método de trabalho, a maioria dos professores oferece atividades extras ou complementares para que os alunos realizem caso terminem com antecedência as atividades propostas em classe. Essas atividades podem ser oferecidas em folhas prontas com exercícios ou passadas na lousa para serem realizadas no caderno do aluno. Nesse caso os cadernos dos alunos nunca ficam com atividades ou sequências iguais, pois esses exercícios extras não precisam ser realizados em sua totalidade, caso todos terminem e a professora retome a atividade o aluno para fazê-los para acompanhar com a turma toda junta.

A maioria dos professores observados dá exercícios de revisão no período que antecede as provas. Esses exercícios podem ser feitos em sala de aula, junto com o professor que vai sanando as dúvidas, caso elas apareçam, mas também podem ser mandados para casa. Nessa situação só a correção é feita junto com os professores.

Os alunos têm atividades de pesquisa para realizar em casa, seja em livros, seja na internet, bem como atividades em que precisam passar por novas situações. Por exemplo, a professora de 5º ano trabalha com receitas culinárias. Essa atividade é realizada uma vez por semana, nela cada aluno escolhe uma receita que deve ser descrita para todos na frente da turma. Essa descrição é feita sobre os ingredientes utilizados, o modo de preparo, a origem e a história do prato. Em seguida há um momento de descontração no qual todos experimentam o prato que deve ter sido preparado pelo aluno e trazido para a aula. Além de trabalharem expressão oral, o aluno ainda passa pela experiência de cozinha, seja com ou sem ajuda dos pais.

A professora de 1º ano, como quase todos observados, possui lousa eletrônica na sala de aula e um *notebook* disponível para preparar as aulas e para utilizar na classe. Uma situação interessante observada é que estavam trabalhando um novo tema em ciências que falava sobre determinados animais. Um dos animais citado pelo livro era o bisão. Por se tratar de crianças de seis anos, muitas delas não sabiam como era esse animal. A professora, com todas as ferramentas tecnológicas disponíveis sanou a curiosidade dos alunos em poucos minutos procurando no site de buscas Google a imagem de um bisão que foi automaticamente projetada na lousa eletrônica permitindo que todos vissem e analisassem o animal até então desconhecido. As crianças o

compraram com o touro, dizendo que tem chifres e porte parecidos observando e destacando características conhecidas e também as que eram inusitadas para elas.

Alguns professores como a professora de 2º ano da escola *Maestra Plácida Herranz* utilizam a leitura em voz alta e a resposta aos exercícios primeiro oralmente para depois o fazerem no caderno ou no livro. Várias opiniões ou respostas são ouvidas de diferentes alunos antes que uma formulação seja feita por cada um deles e passada para a forma escrita. As discussões e a troca de informações são bastante incentivadas na execução das atividades observadas. Um exemplo ocorre no período de revisão para as provas, essa professora passou exercícios de matemática na lousa para que os alunos praticassem. Esses exercícios eram criados na hora com a ajuda dos alunos que sugeriam valores e situações a serem relatadas nos problemas. Outro exemplo identificado acontece na aula do professor de 4º ano, no qual ele pede que os alunos criem frases aleatoriamente e as coloquem em um papel. Essas frases eram escritas na lousa para que todos praticassem a análise sintática e morfológica.

Na escola *Maestra Plácida Herranz*, geralmente quando havia ajuda de outro professor dentro de sala de aula o aluno auxiliado trabalhava com uma atividade diferente do restante da sala. Nos colégios *La Paloma* e *Alcarria*, quando as PTs entravam para realizar atendimento dentro de sala de aula, elas sempre acompanhavam o que o professor da turma estava oferecendo no momento. Vale lembrar que o PT da escola *Maestra Plácida Herranz* não fazia seus atendimentos dentro de sala de aula.

Uma das professoras da escola *Maestra Plácida Herranz* também é responsável pelas aulas de informática que acontecem no próprio laboratório de informática da escola. Nessas aulas ela acessa o portal da editora do livro didático adotado naquele ano, o qual oferece atividades para serem feitas por alunos de todas as idades e anos. Os exercícios no computador podem ser feitos em duplas ou individualmente, dependendo da atividade, do número de alunos no dia e do número de máquinas disponíveis. Geralmente a atividade é feita de forma independente e a professora apenas monitora o trabalho dos alunos, auxiliando aqueles que apresentam alguma dificuldade, seja com o conteúdo, seja com manuseio da máquina.

Alguns professores, como o de 4º ano, por exemplo, são flexíveis e permitem que os alunos, nos intervalos entre uma atividade e outra ou entre uma aula e outra, terminem atividades do dia anterior que não foram realizadas por completo. Dessa forma os alunos aprendem a se organizar para aproveitar o tempo da melhor maneira possível e, assim, dar conta de cumprir com suas obrigações a contento.

As escolas sempre proporcionam atividades diferenciadas para os alunos, como por exemplo: na semana em que se comemora o dia do livro todas as turmas da escola *La Paloma* tiveram um dia de contação de histórias no espaço da biblioteca. As histórias podiam ser escritas inventadas pelos alunos junto com seus professores e contadas por eles a outras turmas ou podiam ser de livros trabalhados em classe que foram dramatizados para os colegas de outros anos. Nesse tipo de atividade todos se envolvem e participam ativamente tanto da realização quanto da assistência.

O professor de 4º ano trabalha as atividades de forma interdisciplinar e as propõe aos seus alunos de forma bastante dinâmica. Por exemplo, mescla a aula de língua, na qual os alunos revisam advérbios, com matemática praticando frações. A atividade acontece oralmente e na lousa, cada frase que usa ou que os alunos apresentam em suas respostas são analisadas sendo identificadas suas partes como sujeito, verbo, advérbio ou locução adverbial. Algumas das frases que utiliza se remetem ao conteúdo de geografia também. Dessa forma a atividade de revisão para as provas engloba as diferentes disciplinas que os alunos terão que estudar. Na opinião do professor, esse tipo de estratégia ajuda o aluno a trabalhar diversos conteúdos e faz com que ele raciocine de forma globalizada.

Até mesmo de situações simples, como um aluno de outra turma vir até a sala perguntar se é possível emprestar um dado o professor aproveita para estimular o raciocínio dos alunos. Essa situação aconteceu durante uma aula de língua e, como a aula foi interrompida pela entrada de outra pessoa na classe, ele aproveitou para perguntar à turma o que era um dado e as respostas vieram de diversos alunos dizendo que é um cubo, um corpo geométrico e até mesmo um hexaedro ou poliedro regular. Mesmo não planejadas, ou seja, que aconteceram espontaneamente e não resultaram em registro em papel, as atividades aplicadas dessa maneira são constantes e reforçam o conhecimento

trabalhado no livro e no caderno permitindo ao professor verificar o que realmente o aluno apreendeu daquilo que já foi ensinado.

A interdisciplinaridade, mesmo não sendo uma constante na prática de todos os professores, mostra-se como uma estratégia interessante para ser utilizada. Da forma como é empregada pelo professor de 4º ano mostra-se positiva e os alunos demonstram integrar os conteúdos de forma harmônica. Ainda que as avaliações fossem realizadas separadamente, todas as oportunidades de integração entre os conteúdos eram aproveitadas oralmente, na lousa e nas atividades realizadas no caderno ou em folhas preparadas pelo professor.

Em relação às avaliações, poucas situações foram observadas. O que se constatou, por meio de conversas com os professores, é que os alunos com adaptação curricular fazem provas com os conteúdos trabalhados, lembrando que a adaptação geralmente ocorre nas disciplinas de língua e matemática. Já nas provas de *Conocimiento del Medio* as provas são iguais para todos.

Outra situação observada, porém somente na escola *La Paloma*, foi a Prova de Diagnóstico Institucional realizada pelos alunos de 4º ano que a legislação, LOE (ESPAÑA, 2006) prevê para todos os alunos da Espanha. Essa prova pode ser comparada com as provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, por exemplo, ou com a Provinha Brasil realizada para avaliar a aprendizagem na alfabetização. Foram observadas as provas referentes às competências de compreensão linguística em espanhol que avalia a compreensão leitora, expressão escrita e expressão oral dos alunos. Segundo informação do professor de 4º ano os alunos realizariam, na sequência, as mesmas provas, porém em inglês, por se tratar de uma escola bilíngue.

Depois da realização das provas, essas são corrigidas pelos professores da própria escola, não necessariamente correspondendo aos mesmos alunos para os quais leciona. Os dados são passados para a *Consejería de Educación*, da província de Guadalajara e, depois de analisados, as escolas recebem as estatísticas. Vale ressaltar que os alunos com adaptação curricular não são contados nessa estatística, mas realizam as mesmas provas e são apenas identificados como alunos com necessidades educacionais especiais.

Reforçadores

A maioria dos reforçadores identificados nas ações dos professores observados acontece em forma de elogios. Expressões como: fenomenal, muito bem, perfeito são dadas pelos professores após respostas dadas corretamente pelos alunos. Também são identificados como reforçadores ações e frases de incentivo e encorajamento para os alunos. A professora de 5º ano, por exemplo, disse aos alunos, certa vez após um elogio que eles precisam acreditar que conseguem fazer as coisas e que uma forma de ter mais confiança no que fazem é pensando antes de responder às perguntas.

Outra forma de reforço para os alunos é aplicada pela professora de 2º ano da escola *Alcarria*. Quando um aluno termina primeiro e faz corretamente as atividades propostas ela lhe incumbe de ajudá-la. Ser ajudante da professora também é uma forma de recompensar o aluno que se dedica às atividades em silêncio e com atenção. Quando dá aos alunos um exercício mais difícil, característico de outro ano, mas que sabe que os alunos conseguem fazer por terem um bom desempenho, a professora os elogia e explica o que acabaram de fazer, o quanto foram capazes de realizar além do conhecimento exigido para um 2º ano.

Nem sempre os reforçadores são positivos, como o uso dos pontos negativos para aqueles que não se portam bem ou não fazem as atividades propostas. Porém, alguns, como a professora de 5º ano, usam essa estratégia de forma flexível, recompensando o aluno pelo devido merecimento, tirando o ponto negativo quando se dedicam às atividades em sala, não conversam e não atrapalham os colegas. Da mesma forma, reconhece quando um aluno faz algo adequado e pede que ele repita em voz alta ou em um lugar onde todos possam vê-lo para que o restante da turma o tome como exemplo. Uma situação dessa se deu quando um aluno pediu, por favor, para ir ao banheiro e como nem sempre os alunos pedem adequadamente, a professora de 5º ano o fez pedir novamente falando mais alto para que todos o escutassem e percebessem a forma desejável de pedir.

Outro tipo de reforçador foi identificado quando muitos alunos erram algum exercício da prova e a professora do 2º ano da escola *Alcarria* o repete em sala de aula ajudando os alunos a fazê-lo realizando os passos junto com eles para que entendam efetivamente como deve ser feito. Dessa forma a professora não deixa passar algo que pode ter ficado sem compreensão por parte dos alunos.

A professora de 5º ano reforça suas qualidades e exige do aluno que ele sempre se esforce para fazer melhor. Em uma situação observada, um aluno não estava tendo o devido cuidado e capricho com a letra no caderno. Então, a professora o chamou até sua mesa e pediu que trouxesse seu caderno. Ela olhou as folhas anteriores e mostrou para o aluno uma atividade em que ele teve organização e letra bem feita. Ao mostrar ao aluno, a professora reforça o que ele é capaz de fazer e pede que continue trabalhando daquela forma.

A professora de 1º ano, justamente pela pouca idade dos alunos trabalha com outros tipos de reforçadores, por exemplo, quando os alunos vão terminando as atividades propostas em sala e precisam esperar que o restante da turma também termine, eles podem pegar brinquedos para brincar em um canto da classe. Conforme outras crianças vão acabando podem se juntar a esses alunos com os brinquedos.

Uma forma de manter todos alertas às suas responsabilidades, a mesma professora estabelece os ajudantes da semana. São vários ajudantes com diferentes encargos a cada semana. As tarefas são: cuidar para que as persianas sejam abertas no início da aula e fechadas quando todos vão embora; apagar a lousa e manter o silêncio durante a aula; fechar a porta e apagar a luz nas ocasiões em que a turma deixa a sala; distribuir os livros e cadernos para os alunos quando forem fazer atividade; manter a limpeza da classe e vigiar os cabides com os casacos dos alunos, para que não fique casaco no chão ou algum deles impeça a passagem das pessoas. Dessa forma, ao longo do ano todos ficam responsáveis por alguma tarefa pelo menos uma vez. Isso implica que todos cuidem do que é de todos e só podem ser responsáveis por alguma coisa aqueles que colaboram sempre com os colegas e respeitam aquele que está no comando naquela semana.

Além da autonomia, que é uma característica forte da educação nas escolas observadas, a responsabilidade também tem seu peso e os alunos são incentivados desde cedo a terem tarefas a serem cumpridas e respondem por elas por um período de tempo. Na situação de rodízio, como é realizado, tudo acaba sendo feito como uma brincadeira e com prazer pelas crianças, mas de fato, o intuito das escolas é criar nos alunos a consciência de que sempre terão responsabilidades e que estas devem ser cumpridas. As estratégias são utilizadas de forma gradual para que se torne um costume, que não seja imposto e o compromisso passe a incorporar a vida das crianças de maneira natural.

A professora de 2º ano da escola *Maestra Plácida Herranz* trabalha matemática em grupos na sala de aula. Esses grupos não são homogêneos, pelo contrário, os alunos são agrupados de acordo com seus conhecimentos. A evolução de cada aluno implica na mudança de grupo de trabalho, visto que ele pode passar a trabalhar com alunos que sabem mais do que ele sabe agora, porque ele tem se esforçado e melhorado na matemática. A ideia é incentivar o aluno a progredir e passar de um grupo a outro é um reforçador para os alunos.

Com seu aluno que tem bastante dificuldade, essa professora usa sempre o recurso do elogio. Em algumas situações observadas, os outros alunos apontam os erros e falhas dele na execução de algumas atividades e a professora procurou ressaltar o quão bem o aluno vem trabalhando e mostrou para todos que cada um que estava ali na classe era passível de erro, todo mundo uma hora erra, se equivoca e que não se enaltece em nada as qualidades de uns quando se evidenciam as dificuldades dos outros.

A professora de 3º ano utiliza reforçadores positivos concretos, que podem ser mostrados aos pais. Quando os alunos fazem suas atividades corretamente e se portam bem em sala de aula, eles ganham um adesivo de estrela para colar na agenda, a qual serve de comunicação entre os pais e a professora. E quando um aluno ganha a estrela, a professora mostra a todos da turma o porquê aquele aluno a mereceu e destaca que aquilo deve ser tomado como exemplo de conduta. Além disso, a cada semana ou determinadas atividades os alunos ganham adesivos amarelos ou verdes na agenda. Se tudo tem ocorrido como o esperado o aluno ganha o verde, se algo não está a contento

ganha o amarelo. Por merecimento, os alunos também podem ser escolhidos para fazer a atividade da *Radio Cole* da semana.

Quem também trabalha com os reforçadores em forma de colantes, é o professor de 4º ano. Porém, os reforçadores vão para o grupo e não para os alunos individualmente. A intenção é de preparar os alunos para o trabalho em grupos cooperativos, o que viria a acontecer no ano seguinte, no quinto ano. Quando todos trabalham bem o grupo ganha um colante verde no cartaz pregado na parede, quando alguém do grupo deixa de fazer uma tarefa ou atividade pedida pelo professor o grupo todo recebe um colante amarelo.

Outro reforço oferecido por esse professor é em relação aos alunos com mais dificuldade. Suas aulas exigem muito a participação ativa dos alunos e quando é feita uma pergunta, a primeira oportunidade de resposta é sempre desses alunos, geralmente, escolhidos pelo professor. Somente se o aluno não acerta é que o restante tem a chance de dar a resposta correta. O professor observou e relatou que todos de sua turma compreendem que aqueles alunos precisam de uma atenção especial e mais oportunidades para conseguir aprender porque eles têm algumas dificuldades. Agindo dessa forma, ele percebe que os alunos passam a torcer pelo sucesso desses alunos e vibram quando eles acertam as respostas.

Algumas situações inesperadas que acontecem são aproveitadas como reforçadores pelo professor. Certa vez, ele passou na lousa uma operação aritmética mais complexa e somente uma aluna conseguiu fazer. O curioso foi que a melhor aluna da classe, na opinião do professor, que só tira *sobresaliente* nas provas também não realizou a atividade proposta. O professor ressaltou o fato para todos e disse para a classe que aquela menina é exatamente igual a todos ali, como ele disse: de carne e osso. Destacou que ela erra como todos, mas tira *sobresaliente* nas provas porque se esforça e estuda, portanto todos naquela sala eram capazes de fazer o mesmo. Ainda que o exemplo possa não ser o melhor, afinal, a aluna errou o exercício, o professor tira bons exemplos para reforçar bons hábitos e condutas dos alunos.

Informações relevantes

Até agora foram tratadas ações de cada professor que evidenciam suas características de trabalho. Vale a pena ressaltar alguns aspectos interessantes sobre o modo de trabalho que são regidos pelo sistema de cada escola. O primeiro deles refere-se aos encontros entre o PT e o professor da classe. Todas as escolas têm um horário de coordenação que acontece fora do período de aula, geralmente em um só dia da semana. Nesse horário todos os professores se encontram e essa é uma oportunidade de trocarem informações sobre a evolução e dificuldades dos alunos atendidos por esses dois profissionais. Nas escolas em que o atendimento do PT ao aluno acontece também dentro de sala de aula, com a presença dos dois professores, como é o caso da *Alcarria* e *La Paloma*, esse contato é mais frequente e as trocas e acompanhamentos acontecem de forma mais engrenada. Nas escolas em que o PT somente tira o aluno da sala para trabalhar com ele de forma individualizada o momento de troca entre os professores e o PT é rápido, acontecendo quando este vem buscar ou trazer o aluno de volta, como ocorre na escola *Maestra Plácida Herranz*.

Quando há o atendimento do PT dentro de sala de aula, o acompanhamento das atividades e das tarefas do aluno é mais integrada entre os dois professores. Quando o aluno é atendido somente na sala do PT, nem sempre o professor da classe acompanha o que o aluno trabalha. Nessa situação, o PT tem maior possibilidade de acompanhar o que o aluno faz em sala do que o professor acompanhar o que o PT faz fora dali. Muitas vezes o PT leva o caderno ou o livro do aluno para terminarem ou darem continuidade às atividades de forma individualizada, mas quando o PT trabalha com folhas avulsas e atividades extras, o professor só vai saber do que se trata nas reuniões de coordenação.

A colaboração acontece mais efetivamente quando o PT entra em sala de aula e participa ativamente do momento de aprendizagem do aluno junto com seu grupo. Não se pode dizer que não há colaboração entre os professores e o PT nos momentos extraclasse porque esses momentos não foram observados, mas junto com o aluno, essa situação mostra-se produtiva para a aprendizagem e para o trabalho de acompanhamento realizado pelo PT.

Em todas as situações observadas o ritmo e o estilo de aprendizagem dos alunos são respeitados. Todos aqueles que têm adaptação curricular acompanham os conteúdos possíveis junto com a turma e naquilo em que apresenta mais dificuldade tem seu material próprio para trabalhar sempre com supervisão ou do professor da classe ou do PT. Em algumas escolas, como a *Alcarria*, por exemplo, existe a flexibilização de objetivos mesmo quando não há demanda de adaptação curricular para o aluno, ou seja, os objetivos do trimestre de determinado aluno podem ser projetados tendo como base o que ele sabe fazer. Em outras escolas essa flexibilização só acontece quando há a necessidade de adaptação curricular.

Nem sempre os interesses dos alunos são levados em conta, sendo que o material adotado é seguido com rigor. Isso depende de cada professor que pode adaptar determinadas atividades com assuntos que sejam trazidos pelos alunos. Quanto ao material, em todas as escolas observadas esses são rigorosamente selecionados e apresentam adequação ao conhecimento e capacidade dos alunos, principalmente aqueles adotados nas adaptações curriculares.

3.2 Resultados Estudo 2 - Brasil

3.2.1 Ficha de identificação das professoras

As informações sobre a identificação das três professoras participantes da pesquisa, advindas de um questionário referente à formação e à concepção sobre Educação Inclusiva e alunos com deficiência, serão detalhadas a seguir.

Formação

Sobre as professoras participantes da pesquisa no contexto brasileiro, pode-se dizer que as três possuem a mesma formação inicial no curso de Pedagogia, embora duas delas tenham estudado em universidade pública e uma delas em universidade privada. Pode-se considerá-las professoras iniciantes, já que todas têm menos de dez anos de experiência como docentes. A PEE possui aproximadamente três anos de experiência na

rede municipal e em uma instituição filantrópica, sendo essa uma unidade da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE); a P1A conta com nove anos entre atuações em escolas públicas do estado e do município e a P4A tem menos de um semestre de experiência, por ter finalizado sua graduação no ano anterior à coleta de dados, sendo, portanto, recém formada.

Somente a PEE fez curso de especialização, sendo este voltado para a área de Educação Especial e atendimento de alunos com deficiências. Quando questionadas sobre seus conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, PEE e P1A afirmam terem sido adquiridos em seus momentos de formação tanto inicial quanto continuada em serviço e P4A reitera que tem conhecimentos superficiais por seu curso não oferecer aprofundamento dos temas relacionados à Educação Inclusiva. Já P1A não cita sua formação, mas diz que sabe sobre o assunto por meio de pesquisas pessoais e conversas com especialistas da área.

Em relação aos conhecimentos sobre pessoas com deficiências as mesmas professoras que citaram suas formações na pergunta anterior voltam a repetir as respostas, dizendo que os cursos que fizeram as informaram sobre o tema e P4A reafirma não ter recebido informações aprofundadas sobre todas as deficiências. A P1A responde esta questão dizendo que, sobre este assunto, ela conhece por meio de sua prática e por meio de livros, sem os citar em sua formação, podendo-se depreender que os mesmos foram lidos por seu próprio interesse, e não sugeridos durante sua formação.

Estes dados mostram um perfil interessante sobre a formação inicial das professoras. Obviamente P1A e P4A, que são professoras do ensino regular, tiveram um direcionamento no curso de Pedagogia diferente do curso da PEE. Mas P1A e P4A não obtiveram conhecimentos sobre educação inclusiva, inclusão ou alunos com deficiência que lhes dessem uma base segura para a atuação na sala comum, mesmo que a legislação estabeleça a matrícula de tais alunos em suas turmas. Além disso, enfatizam que os cursos, quando propiciaram, se ativeram muito mais ao nível informativo sobre a temática do que propriamente no que as mesmas entendem como sendo formação. Fica

claro que os cursos propiciaram informações sobre o tema, em lugar de conseguirem realizar formação a essas professoras.

Concepções sobre a população alvo

Sobre o que consideram que seja a criança com deficiência, as respostas foram todas diferentes. A PEE diz que é:

quando esta criança possui limitação sensorial, física ou intelectual.

Já P1A acredita que se considera um aluno com deficiência quando há a necessidade de se adaptar algo para ele. P4A argumenta que, de acordo com a lei, isso é possível quando existe um laudo médico e que nem sempre os alunos apresentam este documento. Além disso, justifica ser muito complicado para os professores não especializados definirem se um aluno tem ou não alguma deficiência e que contam com o apoio da escola de uma maneira geral, sem citar especificamente os atores que a compõem para delinear ações diferenciadas e específicas para o atendimento desse aluno.

As manifestações das professoras evidenciam aspectos que merecem ser destacados. Enquanto a professora especializada foca no aspecto da perda, da limitação, localizando no indivíduo o diferencial que permite considerar esse aluno como sendo uma pessoa com deficiência, fortalecendo a visão centrada no indivíduo, as demais consideram que a necessidade de adaptações seja o critério definidor, de forma que a deficiência implica necessariamente adaptações e que o laudo médico é o documento que possibilita essa identificação. Analisando tais posições, é possível depreender que mesmo entre as professoras não especializadas, o olhar sobre o indivíduo não se altera.

Sobre os alunos que devem ser incluídos, apresentou-se uma relação da qual constavam as seguintes nomenclaturas:

✓ deficiência intelectual, auditiva, visual e física, síndromes, fissura labiopalatal, problemas neurológicos, de aprendizagem, de comportamento e familiares, classe social muito baixa e órfãos.

Em relação aos seis primeiros itens, até fissura labiopalatal, todas as professoras foram unânimes em afirmar que sim, pessoas com essas características deveriam ser incluídas, demonstrando dessa forma que tais características são representativas, ou emblemáticas, de situações nas quais os alunos muito provavelmente são excluídos, justificando assim a posterior inclusão. A P1A deixou em branco o item problemas neurológicos e as outras duas professoras afirmaram que pessoas com problemas neurológicos, sim, devem ser incluídas. O item problema de aprendizagem foi apontado positivamente pelas professoras PEE e P4A e negativamente pela P1A. Os quatro últimos itens de problema de comportamento até órfãos as professoras P1A e P4A responderam que não são características de crianças para serem incluídas, pois se subentende que são aspectos que não demandam o envolvimento da educação especial, enquanto que a PEE respondeu para estes mesmos quatro itens que sim. Levando-se em conta que aqui pode ter havido algum problema de compreensão, ficando a dúvida se as mesmas desejaram mostrar que não se justificaria a exclusão, responsável por demandar a posterior inclusão, reforçando-se a noção de que para condições orgânicas mais claras, parece não haver dissenso. A dubiedade se mostra melhor quando se refere aos problemas de aprendizagem, por exemplo, tal como procurar-se-á apresentar a seguir.

Ao manifestarem-se sobre algum tipo de deficiência dos alunos, as professoras foram todas a favor que os mesmos fossem incluídos. As divergências ocorreram em relação às outras características que não necessariamente representam crianças que sejam, pela lei, indicadas para serem atendidas pelo serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, já que o Decreto 7.611 de 2011 diz que alunos do AEE são somente os “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011). As professoras P1A e P4A disseram que estes quatro últimos aspectos não devem ser de alunos incluídos e a PEE disse que sim, que devem ser incluídos, ou seja, parece que para as duas primeiras professoras esses alunos já estariam presentes nas salas regulares, não

necessitando do processo de inclusão que estabelece que, tendo características específicas, devam ser matriculados em salas regulares enquanto que, para a PEE, o movimento em favor da inclusão traria a possibilidade de aproximação de seus demais colegas.

Concepções sobre o processo de inclusão

Ao serem questionadas se já tiveram experiência com inclusão de pessoas com deficiência, as professoras PEE e P1A responderam que sim e que esta foi boa e muito boa, respectivamente. A P4A diz que nunca teve este tipo de experiência.

Por último, a questão sobre o que julgam importante para que a educação inclusiva dê certo, são indicados diversos itens que se descrevem da seguinte maneira:

- ✓ boa vontade do professor; que faça parte do projeto pedagógico; que a equipe escolar toda seja favorável; que haja apoio da diretoria; que o professor saiba sobre deficiências; que o professor tenha auxílio da equipe técnica; que sejam oferecidos cursos de formação continuada sobre o assunto; que haja colaboração entre educação comum e educação especial.

As professoras PEE e P4A assinalaram todas as opções e a P1A assinalou somente três, sendo elas: boa vontade do professor, que o professor saiba sobre deficiências e que tenha colaboração entre educação comum e educação especial. As duas professoras que destacaram todos os aspectos demonstram uma visão mais ampla de inclusão, na qual toda a escola e todos os seus atores estão inseridos no trabalho conjunto, de apoio e de intervenção junto ao aluno público alvo da educação especial, tendo respaldo da equipe diretiva e interdisciplinar, se houver, e muito empenho do professor da turma na qual este aluno está matriculado. Já a P1A parece ter uma visão mais focada no trabalho, único e exclusivamente do professor, sem considerar os apoios que este pode ter ao seu trabalho, contando apenas com a parceria do professor do AEE e, certamente, também atende o aluno. Ela exclui todos aqueles que, não necessariamente teriam contato direto

com o aluno pegando para si, como professora, toda a responsabilidade. Por se tratar da professora mais experiente que tem atuação em escolas da rede estadual, esta postura pode refletir um pouco de sua prática até agora.

3.2.2 Questionário

Os procedimentos de coleta de dados iniciaram-se com a aplicação do questionário, intitulado “Questionário sobre o perfil didático do mediador”, elaborado por Tébar (2011), originalmente é composto por 32 questões de múltipla escolha considerando cinco opções de resposta em forma de números, sendo elas:

- 1 – Completamente em desacordo. Nunca ajo assim;
- 2 – Em desacordo. Poucas vezes ajo assim;
- 3 – Às vezes. Dentro no normal;
- 4 – De acordo. Costumo agir assim; e
- 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim.

A aplicação foi feita no início e no final da coleta de dados sendo nomeados como: Questionário ANTES e Questionário DEPOIS. Como este trabalho está focado nos cinco critérios fundamentais que caracterizam o processo de mediação, apesar de o questionário original ser aplicado em sua totalidade, aqui são apresentadas somente as análises relativas às respostas obtidas face às perguntas referentes a estes critérios, sendo eles: intencionalidade e reciprocidade, significado, transcendência, competência e autocontrole. Cabe mencionar que apesar dessa supressão, manteve-se a numeração e a sequência das questões presentes na referência, visando assim informar e situar melhor o fato de que foram retiradas algumas dessas questões por não serem, as mesmas, vinculadas aos critérios usados no presente trabalho, ficando apenas aquelas relativas aos critérios evidenciados na pesquisa.

As questões analisadas e os critérios relacionados são:

Quadro 4: Questões constantes do roteiro utilizado com as professoras antes e após a realização do programa de formação

Nº	Questão	Critério
4	Antes de iniciar a tarefa, certifico-me de que os alunos compreenderam com clareza e precisão a informação dada.	Significado
6	Ao começar um tema ou matéria tento averiguar os conhecimentos prévios dos alunos e o vocabulário básico que conhecem.	Significado
8	Graduo e adapto os conteúdos segundo as capacidades dos alunos.	Competência
10	Ajudo os alunos a descobrirem os objetivos, a intencionalidade e a transcendência das minhas intervenções para envolvê-los nas tarefas.	Intencionalidade e Reciprocidade; Transcendência
11	Presto atenção em cada aluno para que ele aumente o controle da impulsividade e conquiste maior autodomínio.	Autocontrole
14	Concedo o tempo necessário para a busca e a pesquisa individual das respostas às questões propostas para que os alunos aprendam a trabalhar com autonomia.	Autocontrole
20	Apresento modelos de atuação e adapto as dificuldades à aprendizagem a fim de assegurar a aprendizagem significativa dos alunos menos dotados.	Significado
22	Faço os alunos verbalizarem as aprendizagens a fim de comprovar se de fato compreenderam e assimilaram os conteúdos ensinados.	Significado
24	Proponho atividades que exijam maior esforço de abstração e interiorização a fim de comprovar a capacidade de compreensão e assimilação dos alunos.	Competência
25	Ajudo os alunos a descobrirem valores e elaborarem princípios e conclusões generalizadoras no que diz respeito àquilo que foi estudado.	Transcendência
30	Motivo os alunos para a autoexigência, a precisão, a exatidão e o trabalho bem feito, segundo sua capacidade de esforço.	Autocontrole

Fonte: Elaboração própria com base em Tébar (2011)

O significado geral do questionário é extrair das professoras como elas veem suas atuações e suas posturas em relação a seus alunos. A tendência geral foi de falar sobre o seus comportamentos, referirem-se a si próprias, pois todo o processo de formação desenvolvido durante a aplicação da pesquisa voltou-se para a reflexão sobre o próprio

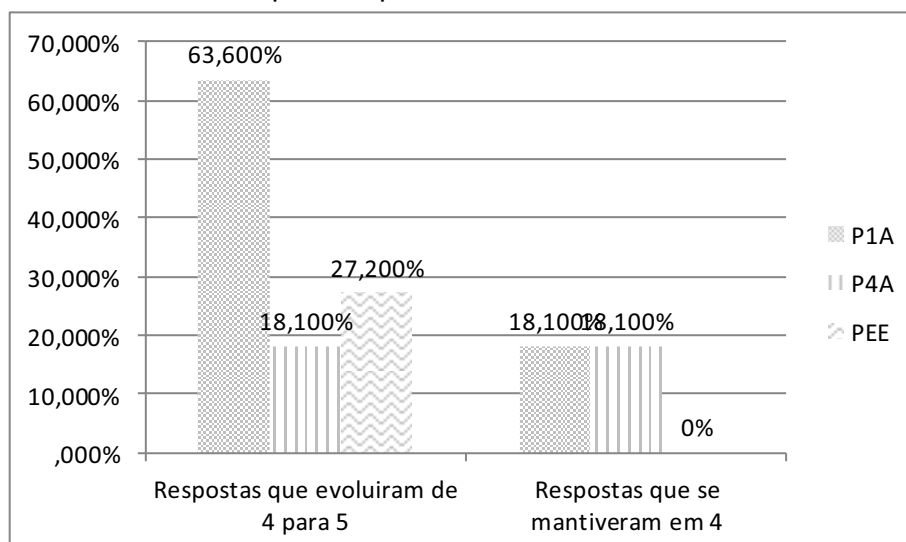
fazer docente. As respostas dadas pelas professoras nem sempre revelam uma boa compreensão da própria atuação, mas o intuito do questionário é evidenciar como a professora se vê, como ela acredita que age, ou ainda como ela possa pensar que seria adequado responder.

Em uma visão geral sobre as respostas das professoras, é notória a maior incidência da resposta 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – no questionário DEPOIS, aplicado depois de toda a intervenção e estudo sobre o uso da mediação, do que no questionário ANTES. Também é possível verificar que P1A, foi a professora que teve o maior número de respostas modificadas no questionário DEPOIS.

Vale destacar, também, que a maioria das questões, nas quais houve modificação de resposta, não é a mesma. Na visão de cada uma das professoras. Somente as questões 14 e 24 são as que apresentam aumento na resposta de duas professoras, sendo a questão 14 igual para P1A e P4A e a questão 24 para P4A e PEE. Interessante ressaltar que, independente do conhecimento que têm sobre mediação, as respostas oferecidas pelas professoras dizem um pouco a respeito do grau de experiência e de vivência de cada uma delas. Cabe destacar também que se considera que, tais respostas, refletem o comportamento verbal das docentes, ou seja, o que elas dizem sobre o modo como pensam e como agem em seus respectivos contextos como professoras.

Com dados como esses, que podem ser extraídos de uma análise das respostas das professoras, é possível fazer algumas inferências, como apontam os gráficos a seguir.

Figura 1: Porcentagens de respostas das professoras no questionário que evoluíram de 4 pra 5 e que se mantiveram em 4.

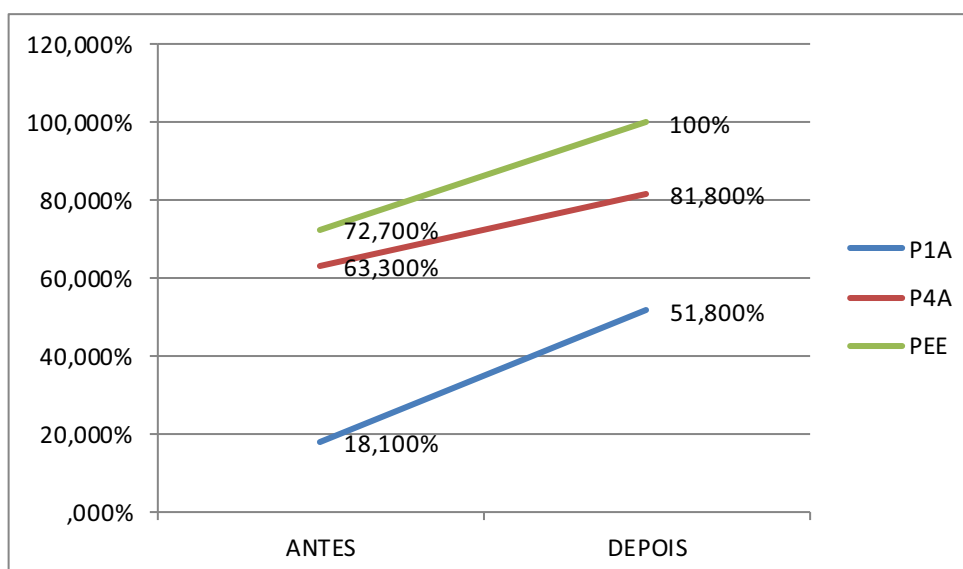


Fonte: Elaboração própria

A partir da figura 1 é possível perceber que para as professoras P1A e PEE houve um número maior de respostas que evoluíram de 4 para cinco nos questionários ANTES e DEPOIS do que respostas que permaneceram em 4 nos dois momentos. Apenas a P4A apresentou uma relação equilibrada entre essas duas situações tendo a mesma porcentagem de respostas que evoluíram e que permaneceram. Merece um destaque para a P1A que teve um volume muito maior de respostas que passaram de 4 para cinco, somando 63,6% de suas respostas caracterizadas nesse contexto.

No gráfico a seguir já é possível perceber outra relação entre as respostas das professoras participantes.

Figura 2: Porcentagem das respostas 5 das professoras nos questionários ANTES E DEPOIS.



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 2 mostra, de forma clara, a evolução nas respostas das professoras, pois todas apresentaram maior quantidade de respostas 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim no questionário DEPOIS, respondido ao final de todo o período de estudo, práticas e reflexão, do que no questionário ANTES. Ainda que algumas respostas tenham permanecido em 4, como mostra o gráfico1, todas as professoras aumentaram seu número de respostas 5 no questionário DEPOIS.

Relacionando cada uma das respostas oferecidas pelas professoras participantes com suas atuações e reflexões no decorrer da formação oferecida, são apresentados a seguir, em detalhes, os resultados organizados pelos critérios de mediação.

3.2.3 Critério de mediação: INTENCIONALIDADE E RECIPROCIDADE

Questionário ANTES

Questão 10 – Ajudo os alunos a descobrirem os objetivos, a intencionalidade e a transcendência das minhas intervenções para envolvê-los nas tarefas.

P1A	
ANTES	4

P4A	
ANTES	5

PEE	
ANTES	5

Este item refere-se a dois critérios de mediação ao mesmo tempo: intencionalidade e reciprocidade e transcendência. Os conceitos relacionados a elas são; princípios, motivação, consciência daquilo que se aprende, vontade e autoimplicação, ou seja, envolvimento consigo próprio, com a própria aprendizagem, já que ter clareza das intenções do professor e até onde aquelas tarefas querem levar, fazem com que o aluno comprometa-se de forma mais consciente com o seu desenvolvimento. A principal estratégia é a comunicação aberta que leva à clareza de procedimentos e compreensão do aluno.

Apenas P1A respondeu, nesse primeiro momento, que não se utiliza sempre dessa estratégia com seus alunos, mas mesmo assim, a resposta 4 indica que ela costuma agir assim. Já as professoras P4A e PEE responderam com 5, que usam esses processos em sua atuação.

Reunião teoria

Na primeira reunião com as professoras participantes foi feita uma apresentação da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e da Experiência de Aprendizagem Mediada por meio de um vídeo de duração de aproximadamente uma hora. Nele as professoras viram algumas atuações do próprio Reuven Feuerstein em seu centro de

atendimento e formação de mediadores em Israel. Além disso, alguns dos princípios fundamentais da teoria foram explicitados em sua fala, principalmente a mediação, sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e sua forma de aplicação. Após verem o vídeo, enquanto a pesquisadora arrumava a sala para a filmagem da reunião de discussão, as professoras responderam pela primeira vez o questionário sobre o perfil do professor mediador (Tébar, 2011). As professoras relataram suas opiniões sobre o vídeo brevemente dizendo que acharam interessante o modo de trabalhar apresentado por Feuerstein.

Faz-se importante mencionar que nessa primeira reunião com as professoras participantes estavam presentes a PEE e P4A. A ausência da P1A encontra-se justificada pelo fato de que a mesma teve problemas pessoais nesse dia e não pôde comparecer, estando ausente não só da reunião, mas também de suas atividades em sala de aula. Considerando que o trabalho de pesquisa desenvolvido junto a professores, no cotidiano da escola, não esporadicamente pode vir a sentir os reflexos do imprevisível, por tal razão o planejamento foi modificado no sentido de que a impossibilidade da presença das três professoras, simultaneamente, não prejudicasse a coleta de dados. Por essa razão, foi trabalhado apenas um critério de mediação e não dois como estava programado. Dessa forma a P1A perderia menos informação. Também por essa razão, a P1A também não participou da primeira sessão de filmagem, já que não havia conhecido e discutido previamente sobre os critérios a serem trabalhados.

Na ocasião da primeira reunião para introduzir o assunto, foi tarefa da pesquisadora dizer que o primeiro critério de mediação abordado foi o de intencionalidade e reciprocidade explicando que esses aspectos não podem ser vistos isoladamente, porque na teoria de Feuerstein são indissociáveis. Em seguida pergunta para as professoras o que elas entendem por isso. As professoras respondem.

intencionalidade, acho que tudo o que você tem que fazer você tem que ter um objetivo para alcançar (PEE).

objetivo e planejamento prévio. Sobre a reciprocidade seria você saber o que você está esperando em troca (P4A).

A intencionalidade é confirmada como correta na visão das professoras, pois significa ter intenção, conscientemente do que você está fazendo, ter uma determinada ação esperando uma resposta do aluno. Explica-se que a resposta é muito importante, o professor tem que buscar uma resposta do aluno porque é a partir dela que se sabe se é possível passar para o passo seguinte do que se está ensinando. A reciprocidade é o que permite ao professor saber se o aluno está mesmo compreendendo o que está sendo dito, se ele está participando e se está a par da situação na qual está inserido.

Explicado o conceito do critério, as professoras recebem uma folha onde são descritas ações que caracterizam a intencionalidade e a reciprocidade, sendo elas:

Quadro 5: Estratégias que caracterizam o critério de mediação Intencionalidade e Reciprocidade

Estratégias que caracterizam INTENCIONALIDADE e RECIPROCIDADE
Chegar a tempo na classe.
Preparar bem as tarefas.
Organizar a aula e o espaço físico para favorecer a aprendizagem colaborativa.
Manter um clima de respeito entre os alunos.
Fomentar o interesse e a motivação dos alunos.
Fazer com que os alunos se escutem mutuamente.
Investir o tempo necessário na correção e comprovação dos trabalhos.
Explicitar e recompensar as competências e progressos dos alunos demonstrando interesse por aquilo que produzem e prazer em ver seu progresso.
Explicar ao aluno todo o que ele não entendeu, usando somente a informação necessária, deixar que o resto os alunos descubram sozinhos.
Escutar com paciência e respeito qualquer sugestão dos alunos.
Estabelecer um diálogo na classe com perguntas e respostas que levem à aprendizagem.
Estar pronto para reformular o que não foi bem compreendido pelo aluno mostrando interesse por aqueles que apresentam mais dificuldades.

Fonte: Elaboração própria com base em Mentis (1997)

A pesquisadora explica que o que iriam ler agora é o que diz a teoria e que, juntas, elas tentariam traduzir cada uma dessas estratégias para o contexto delas, em sala de

aula, pensando no que é possível fazer. Cada um dos itens foi lido junto com as professoras e a pesquisadora foi perguntando se eles são possíveis de serem executados, 3se são aspectos ou situações que as professoras já fazem no seu dia a dia e se não, como elas imaginam que poderiam ser feitos.

Esclarece-se que a intencionalidade não precisa ser explicitada somente de forma verbal, mas com ações que a indicam como, por exemplo, chegar no horário o que mostra seu interesse e seu exemplo. Pensar no aluno enquanto a atividade está sendo elaborada também é uma forma de mostrar a intenção do professor.

Sobre **organizar a aula e o espaço físico para favorecer a aprendizagem colaborativa** a pesquisadora enfatiza que os alunos não aprendem somente do professor, mas das interações entre eles mesmos, por isso é importante propiciar esse tipo de situação em sala de aula. Sobre isso a PEE sugere:

organizar em duplas, dependendo da atividade, ou em pequenos grupos (PEE).

Quando se fala em **fomentar o interesse e a motivação dos alunos** a pesquisadora remete-se ao vídeo assistido antes da discussão, no qual fica claro que a não só atividades diferenciadas motivam o aluno, mas a forma como o professor as apresenta, a entonação de voz usada, a importância que dá àquela atividade também são formas de fazer com que os alunos se interessem por ela. A PEE cita:

os elogios sociais, muito bem, olha você está ótimo (PEE).

E a pesquisadora lembra que para isso não precisa ser o melhor trabalho da sala, mas o melhor que aquele aluno consegue fazer. Quando se fala em estabelecer um diálogo na classe com perguntas e respostas que levem à aprendizagem, a pesquisadora ressalta que as respostas não precisam ser apenas do professor, pode ser dada a oportunidade dos outros alunos solucionarem dúvidas dos colegas e, dessa forma, aprende tanto o aluno que recebe a resposta quanto o que teve que elaborar o pensamento para explicar reforça seu conhecimento. A P4A que até esse momento havida tido uma participação menos frequente que as das demais participantes, manifesta-se e reforça dizendo:

tem aquela questão da aprendizagem com os pares porque às vezes as crianças falam de uma forma, a linguagem que eles usam, ajuda mais o colega a aprender do que a forma que a gente fala (P4A).

A pesquisadora aproveita e descreve uma situação observada na Espanha em que a professora do 5º ano colocava os alunos em fileiras, porém as carteiras encostavam-se lateralmente, justamente porque ela permitia que os alunos se ajudassem, consultassem o colega em caso de dúvida, com respeito para não atrapalhar os outros, mas isso era permitido porque, na visão da professora, os alunos eram mais generosos na hora de ensinar, por estarem na mesma situação de aprendizagem, por ensinarem empregando a mesma linguagem. A P4A complementa a ideia afirmando que, muitas vezes, a posição ocupada pelo professor, na frente da turma, como uma autoridade pode inibir os alunos na hora de expressarem suas opiniões.

Ao final da leitura e os momentos de sugestão das professoras, a pesquisadora coloca que todas aquelas estratégias podem ser utilizadas tanto com os alunos que têm algum tipo de dificuldade, como com os demais alunos, pois são ações do dia a dia de uma sala de aula comum. Como forma de incentivar uma participação verbal mais constante, a pesquisadora sugere que elas pensem em exemplos práticos de cada um dos itens lidos baseando-se nos alunos que elas têm e espera que elas se manifestem.

Sobre dar oportunidade que os alunos se escutem a P4A diz que:

Isso é uma coisa que eu procuro fazer sempre e até cobrar isso deles porque são 19 alunos na minha sala e eu vejo que o tempo todo eles estão falando, eles querem sempre falar, levantam a mão para falar e já começam a falar um em cima do outro. É até engraçado, sabe, é aquela coisa de quem está com a palavra, quem vai falar agora. E muitas vezes eles levantam a mão e falam a mesma coisa que o outro colega respondeu numa questão, por exemplo, na hora da correção, então eu busco sempre perguntar: olha o que o colega respondeu, não é a mesma coisa que você respondeu? Então a gente tem sempre que estar ouvindo os colegas porque, muitas vezes, uma resposta que você não sabe ele vai poder te ajudar também. Então essa questão eu procuro trabalhar sempre até para eles aprenderem isso porque é uma dificuldade que eles têm (P4A).

Seu depoimento mostra que a professora vê a dificuldade de seus alunos e tenta contorná-la estimulando-os a ter uma conduta mais reflexiva sobre suas próprias ações.

Em relação a explicitar e recompensar as competências e progressos dos alunos a PEE diz o que faz e a P4A concorda dizendo:

mais na parte de elogio social mesmo. É praticamente isso que é feito (PEE).

é porque eu nunca tinha pensando em outras possibilidades para elogiar os alunos também. Eu procuro sempre estar elogiando com uma palavra, dizendo que o caderno está bom, escrevendo alguma coisa no caderno, parabéns, muito bem, sabe, mas eu nunca investi em outro tipo (P4A).

Vale lembrar que a P4A, que afirma não haver investido em formas diferenciadas de aumentar a motivação de seus alunos, aspecto que faz parte do critério intencionalidade e reciprocidade, respondeu com 5 à pergunta do questionário se ajuda seus alunos a descobrirem os objetivos, a intencionalidade e a transcendência de suas intervenções para envolvê-los nas tarefas propostas. Talvez essa pequena divergência entre a opinião e a ação da P4A seja justificada pelo desconhecimento da teoria, o qual será aprimorado durante a intervenção junto à pesquisadora propiciando, também, um aprofundamento sobre a visão que tem sobre suas práticas por meio das gravações das aulas.

Nesse momento, a pesquisadora sugere, por exemplo, uma comparação entre o que o aluno não conseguia fazer e agora consegue para que ele tenha consciência de seu próprio progresso. A PEE comenta que

no atendimento já é outra realidade, eu costumo fazer um caderno com os alunos, tipo um portfólio. Então para alguns eu mostro, no comecinho da alfabetização: olha só como você escrevia. E mostro: olha como você já está escrevendo. A gente tem esse trabalho. Com os alunos que você percebe que é mais dificuldade emocional, eu tenho o caso de uma aluninha que quando ela está bem ela escreve certinho, sabe, uma graça, agora o dia em que ela não está bem ela já começa escrever tudo pré-silábico. Então essa foi uma orientação da psicóloga dela: deixar guardadinho e o dia que ela se supera, faz tudo certinho, deixar guardado e no dia em que ela não estiver bem você mostra pra ela. Porque é uma coisa concreta ela vai estar vendo uma atividade que ela fez. Porque às vezes se você for retomar, como no meu caso que vem uma ou duas vezes por semana a criança já perde. Então sempre estar mostrando visualmente pra ela (PEE).

A pesquisadora sugere também que seja mostrado para o aluno o que ele fez de bom também quando ele vai bem, não só evidenciando o contraste como a PEE citou em sua conduta, mas também enfatizando o que ele pode fazer de bom. A P4A complementa concordando:

verdade, mostrar o que ela é capaz de fazer (P4A).

Interessante mostrar que a atividade de melhor desempenho do aluno, que está guardada com a professora, é possível ser repetida. Além disso, também é importante buscar uma resposta do aluno, saber se ele concorda que o trabalho feito agora está bom como o anterior, reforçando a ideia de reciprocidade.

É interessante ressaltar que essa troca de informações e experiências entre as professoras e a pesquisadora é favorecida pela situação de colaboração. Enquanto a P4A não vê outras possibilidades para elogiar o progresso de seus alunos, a PEE oferece o depoimento sobre suas formas de trabalho que enriquecem a discussão e mostra novas maneiras de olhar para uma mesma situação e agir diferente. Assim, a pesquisadora oferecendo novas alternativas e as professoras mostrando aqui que fazem de diferente colaboram com o aprimoramento da prática de uma e de outra.

Sobre o item explicar ao aluno tudo o que ele não entender, usando somente a informação necessária, deixar que o resto os alunos descubram sozinhos a PEE fala sobre sua percepção acerca do que vivencia na escola e a P4A complementa:

às vezes a gente percebe que o professor quer dar a resposta para o aluno de inclusão, ele já quer dar o resultado e não dá um tempo para a criança, ou senão explica o começo da atividade para ele perceber como é o processo. Eu percebo isso às vezes quando eu vou dar orientação para o professor. Ou dá para copiar, eu já vi professor mandar copiar do amiguinho. Mas gente, ele tem que pensar (PEE).

eu procuro trabalhar isso sempre com perguntas, sabe, rebater com alguma pergunta. Ele me dá uma resposta que não está certa eu já faço uma outra pergunta em relação àquilo que vai levar ele a refletir. Então eu procuro sempre estar perguntando. Pergunta pra estimular ele a pensar, a refletir sobre aquilo, a procurar a resposta. Porque é complicado você dar a resposta, não estimula o raciocínio. Ele vai estar sempre esperando alguém pra dar a resposta pra ele (P4A).

A pesquisadora enfatiza que as perguntas ao aluno devem levar a uma troca e não somente a uma cobrança. O aluno precisa sentir segurança no professor para que ele se sinta seguro para expressar o que está pensando, pois o professor deve passar isso ao aluno. Como foi abordado no vídeo que as professoras assistiram, Feuerstein afirma que o aluno progride mais quando sente no professor um parceiro e não alguém que está cobrando, a todo o momento, uma resposta correta. O professor deve mostrar ao aluno que está ao seu lado para caminharem juntos e não do lado oposto, contra ele. E quando há algum erro, é possível voltar ou reformular a pergunta para que ele pense melhor até chegar à resposta mais adequada.

A PEE ressalta outro item das estratégias oferecidas e diz que sente muita dificuldade em motivar os alunos na aprendizagem sendo clara quando diz que:

eu percebo que em muitos alunos é muito difícil, pela estrutura da escola, sabe, despertar o interesse neles (PEE).

Colocando a própria escola como um empecilho para esse movimento e a própria condição dos alunos, sendo eles todos de famílias simples e de pouca instrução, como é possível constatar quando diz:

eles só trazem exemplos assim: eles vão comprar a galinha porque aqui eles trocam os animais, então um tem um pato, outro tem uma galinha, o cavalo, essas coisas (PEE).

Isso mostra uma dificuldade da professora em trabalhar com o universo do aluno encontrando no contexto, no qual ele está inserido, elementos que gerem interesse tanto para ela mesma quanto para o aluno. Além disso, a fala da PEE indica dificuldade em valorizar a reciprocidade do aluno, pois ele dá respostas, sugere um contexto para a situação de aprendizagem, mas a professora não as considera suficiente como motivador, desconsiderando o item reciprocidade no critério de mediação.

A falta de motivação é considerada como um fator intrínseco aos alunos o que fica evidenciado quando a mesma professora completa e a P4A também concorda:

mas eu acho que tem também a questão do contexto familiar, porque no caso desses alunos o pai também não é alfabetizado e aí na parte de leitura e escrita: olha vamos memorizar algumas coisas como o seu

endereço, o lugar onde você mora, para ir iniciando. Ah, mas eu não preciso saber, meu pai não sabe e meu pai vai pra cidade. Como eu falei pra eles: olha, se a gente for dirigir, porque eles gostam de dirigir trator, se a gente for para a cidade, a gente precisa ler as placas, onde está escrito pare. Ah não, mas meu pai não sabe ler e escrever e vai para a cidade. Meu pai também não tem carta, é só ir [para a cidade] pela estrada de terra porque aí a polícia não vai pegar, é só desviar (PEE).

eu percebo essas respostas desde o quarto ano, por exemplo, outro dia eu estava conversando com eles falando sobre trabalho, que quando eles crescerem eles vão ter um trabalho e eles precisam estudar por causa disso, que uma das funções de aprender é essa, usar elas futuramente, aí uma aluno virou pra mim e falou: ah não, eu não vou trabalhar, eu vou arrumar um marido e ele vai trabalhar pra mim, então eu não preciso aprender a ler, eu só preciso aprender cozinhar, limpar a casa. É uma coisa que vem deles. É uma dificuldade de trabalhar porque a atribuição de sentido fica um tanto quando vaga porque eles veem outro sentido. É difícil (P4A).

Essas falas mostram a diferença existente por conta de serem professores vindos da cidade, que vivem sob outra ótica que, além de saberem ensinar a ler, a escrever e contar ainda precisam aprender a ver a vida sob o ponto de vista de seus alunos e, a partir do contexto deles encontrar interesses e motivações reais e não o que elas mesmas acham que seria motivador. Novamente, outra professora, agora P4A, põe em xeque seu trabalho com base na intencionalidade. Quando diz ser muito difícil trabalhar porque a atribuição de sentido fica vaga, a P4A admite saber pouco sobre a intencionalidade e como demonstrá-la a seus alunos e a reciprocidade é vista da mesma forma que PEE, que não valoriza o contexto dos alunos e suas respostas baseadas no que vivenciam por serem experiências muito diferentes das da professora.

A valorização da cultura local, rural, não parece ser algo que faça parte do trabalho das professoras como meio de motivação e buscando elementos na cultura da cidade elas não conseguem atingir os alunos para eles se sintam realmente motivados a aprender determinados conteúdos. A atribuição de sentido fica precária quando o professor não tem o mesmo ponto de vista do aluno sobre aquele conteúdo e as professoras acreditam que somente com os pequenos é possível estimular ou motivar por conta da ludicidade, da dinâmica do trabalho do professor polivalente, mas conforme os alunos vão ficando mais velhos torna-se mais difícil.

Ao final da reunião, a pesquisadora pergunta o que as professoras acharam de toda a discussão que tiveram e se elas acham ser possível empregar o critério de mediação intencionalidade e reciprocidade em sala de aula. As duas concordam que sim, é possível aplicá-lo e a P4A explica como é possível dizendo que:

é só a gente ter uma prática reflexiva, a gente pensar a prática (P4A).

Essa colocação mostra que elas compreenderam bem o princípio da mediação, pois a utilização das estratégias que caracterizam cada um dos critérios é algo que faz parte da prática docente, porém só fará sentido e será efetivamente uma mediação quando estas forem articuladas intencionalmente no trabalho com os alunos.

Faz-se importante ressaltar que, por se tratar da primeira reunião, as professoras ainda não conheciam muito bem a pesquisadora e, principalmente, pela reunião ser filmada as professoras pareciam se sentir mais inibidas, participando pouco, sugerindo poucas coisas. Por isso muitos itens das estratégias que caracterizam a intencionalidade e a reciprocidade apenas foram lidos e explicados pela pesquisadora.

Como resumo dessa reunião é possível destacar os seguintes pontos:

Quadro 6: Resumo da reunião 1 - teoria

Participante	Categoria	Destaque
Pesquisadora	Método de trabalho	Exemplo de colaboração entre pares em sala de aula
PEE e P4A	Método de trabalho	Dificuldade em motivar os alunos dentro de seus próprios contextos de vida e do contexto escolar.
P4A	Mediação	Possível a partir de uma prática docente reflexiva

Fonte: Elaboração própria

Filmagem sala de aula

As atividades executadas pela professora no período da primeira filmagem foram: chamada, correção da tarefa na lousa, distribuição e colagem da folha da nova tarefa no

caderno, exercícios de matemática em uma folha preparada pela professora e problemas de multiplicação no caderno.

Os alunos da turma falam o tempo todo e a voz da P4A mistura-se à voz deles que conversam constantemente. São raros os momentos de silêncio, mesmo quando todos estão copiando ou fazendo os exercícios. Os alunos levantam-se com frequência e vão à carteira dos colegas. PC, o aluno que recebe atendimento da PEE é diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Pela lei os alunos com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) são aqueles com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Porém, por tratar-se de uma escola pequena e haver pouca demanda desses casos, a escola classifica os alunos com TDAH como alunos com deficiência intelectual para que possam receber o AEE e não haver um sub aproveitamento do trabalho da PEE e nem deixar o aluno sem algum tipo de apoio que lhe possa propiciar uma continuidade de sua escolarização da forma mais exitosa possível.

PC, por várias vezes, desiste de fazer as atividades colocando sua folha sobre a mesa da professora, vira pra trás e se levanta muito parece desinteressado pelos exercícios mostrando-se, assim desatento. A P4A, durante a atividade na folha deixa que os alunos façam cada um no seu ritmo e vai passando de carteira em carteira conforme seja solicitada pelos alunos. E eles a solicitavam muito, por isso ela passou o tempo todo andando pela sala. Essa atuação da P4A mostra que a intencionalidade está em segundo plano. Quem dirige a sala são os alunos e a professora é conduzida pela demanda deles, que ela atende individualmente.

Do mesmo modo ela vai até a carteira de PC, por vezes se senta em uma cadeira de frente para ele e o ajuda na execução dos problemas. Também faz uso do recurso de colaboração entre os alunos quando solicita que uma aluna, que já havia terminado a atividade, sente-se junto com PC para auxiliá-lo em suas dificuldades. A P4A pede a atenção dos alunos o tempo todo, mas mesmo que estejam prestando atenção nela não deixam de falar e o barulho é constante. Os problemas de multiplicação feitos no caderno foram passados na lousa, a P4A deu um tempo para que os alunos resolvessem e,

enquanto isso, passou pelas carteiras ajudando quem precisava e, por fim, corrigiu com todos os alunos os resultados na lousa.

Toda a filmagem foi assistida pela pesquisadora em busca de situações relevantes para discussão com as professoras na reunião seguinte. O critério primeiro foi a busca por situações que caracterizassem o uso da intencionalidade e a reciprocidade dentro da atuação da P4A, porém, não foi possível identificá-las. Nesse caso, o segundo critério foi a busca de situações em que houvesse a ausência do emprego desse critério de mediação, para que fosse discutido com as professoras maneiras de modificar aquela situação utilizando-se da intencionalidade e da reciprocidade. Foram selecionados 11 minutos com três momentos diferentes, sendo eles: transição entre atividades, correção de atitudes e trabalho individualizado.

A primeira situação trata do final da correção da tarefa na lousa, na qual a P4A escreve as respostas das perguntas sobre o texto que os alunos fizeram em casa. Os alunos vão contribuindo com suas ideias e a professora elabora a forma correta de redação na lousa, a partir do que eles falam. Muitos dos alunos, inclusive PC copiam as frases da professora em seus cadernos. Assim que a P4A termina de escrever a sexta e última resposta, ela pega as folhas da tarefa do dia e começa a distribuir entre os alunos. A P4A para uns minutos em sua mesa e o orienta sobre as respostas, constatando que PC ainda está nas primeiras frases da lousa. Depois de ter entregue algumas folhas e mesmo que os alunos não tenham terminado de copiar, ela diz aos alunos que se trata da tarefa seguinte e que eles devem colar aquela folha em seus cadernos. Praticamente durante todo o tempo em que a P4A passa pelas carteiras distribuindo as folhas os alunos continuam copiando as respostas da lousa.

A segunda situação referente à correção de atitudes passa-se logo após o término da distribuição da nova folha de tarefa. Os alunos seguem copiando as respostas da tarefa do dia anterior da lousa, principalmente PC que está atrasado, mas como a nova folha de tarefa foi distribuída, ele abandona a cópia e passa a resolver as contas de matemática. Somente depois de distribuir todas as folhas para todos os alunos da classe é que a P4A se aproxima de PC e percebe que ele trocou de atividade. Nesse momento ela retira a

folha de matemática dele e o faz retomar a correção de português que está na lousa. A P4A o incentiva e lhe dá uma atenção direcionada encorajando-o a terminar e dando apoio para que ele tenha sucesso nessa tarefa.

A terceira situação destaca o trabalho individualizado oferecido pela professora ao aluno PC. A atividade é de problemas de matemática em uma folha preparada pela P4A. Os alunos fazem sozinhos, cada uma em seu ritmo, mas sempre solicitando ajuda da professora que vai de carteira em carteira. PC se mostra resistente para fazer a atividade, deita sobre a carteira e deixa de realizar os exercícios ficando atrasado. Mesmo sem terminar, ele coloca a folha de atividade sobre a mesa da professora, já que se senta ao lado dela. Mesmo a professora colocando a folha novamente sobre sua carteira, ele a devolve sobre a mesa da P4A. Nessa segunda vez, a P4A coloca uma cadeira em frente à carteira de PC e passa a trabalhar junto com ele. Assim que a P4A senta-se, outro aluno vai até ela tirar uma dúvida e PC fica apenas olhando, já que está desinteressado em continuar trabalhando. Assim que o primeiro aluno volta para sua carteira, outro vai falar com a P4A e só depois que esse segundo aluno sai é que a P4A começa, efetivamente a trabalhar com PC. A P4A explica o exercício para ele e o incentiva a continuar. PC começa a fazer os cálculos e mais três alunos vão até a professora que lhes dá atenção. A P4A se divide entre ajudar os alunos que estão em pé ao se redor e PC. Quando PC faz uma das contas a P4A o elogia com um:

Isso, está certo, parabéns (P4A).

Logo após o elogio a P4A indica o que PC deve fazer em seguida e continua olhando as folhas dos alunos que se aglomeram em volta dela e de PC, algo que não deveria acontecer visto que PC tem TDAH e perde o foco da atenção facilmente. Os alunos em volta da professora em frente a ele é um grande fator de distração e desvio da atenção da atividade. A P4A nota que quase todos os alunos que se aproximam estão com a mesma dúvida então ela se levanta, lê o enunciado do exercício em voz alta e dá uma explicação para a classe toda. Nesse momento, PC que estava fazendo a atividade para e presta atenção na P4A. Depois da explicação, a P4A não se senta e outros alunos vão se aproximando dela para mostrar o que fizeram. PC termina um exercício e já vai

colocando sua folha sobre a mesa da P4A novamente. Ela não deixa, pega e confere, em seguida o elogia novamente:

Está certinho, parabéns (P4A).

A P4A diz para PC passar para o exercício dois e sai de perto, indo até a carteira de outro aluno. Imediatamente PC coloca a folha de atividade sobre a mesa da professora e passa a rabiscar sua carteira. Quando termina de atender o outro aluno, a P4A volta, pega a folha de PC sobre sua mesa e coloca de volta na carteira dele, mas essa ação não surte efeito, pois PC não dá atenção e, logo em seguida, a P4A atende a porta. Quando volta para sua mesa olha a atividade de outro aluno, confere e o ajuda. Enquanto isso PC vira para trás e começa a conversar com seu colega.

Todos os momentos selecionados são referentes ao critério de mediação intencionalidade e reciprocidade, no qual as condutas da professora geram reações dos alunos. A intenção da pesquisadora é fazer com que as professoras vejam sua atuação e reflitam se suas ações podem ou não ser caracterizadas pelo critério de mediação trabalhado no momento. O trabalho a seguir será o de reflexão sobre o que e como está sendo feito o trabalho da professora e de que maneira ele pode ser melhorado pensando no critério atual.

Resumindo essa sessão de filmagem, o que foi levado para discussão com as professoras são os seguintes temas:

Quadro 7 : Síntese da 1ª filmagem – Intencionalidade e Reciprocidade

Categoria	Situação
Método de trabalho	Transição entre atividades
Método de trabalho	Correção de atitudes
Método de trabalho	Trabalho individualizado

Fonte: Elaboração própria

Reunião de reflexão

Na primeira reunião de reflexão estiveram presentes apenas P1A e P4A. As professoras comentaram estar apreensivas, porém ansiosas para verem a filmagem. Esse

tipo de sentimento é natural por se tratar da primeira vez em que elas se veem trabalhando. Nos primeiros quinze minutos da reunião elas assistiram ao vídeo editado pela pesquisadora com os três trechos selecionados. Como P1A não participou da aula filmada, a pesquisadora explicou algumas situações para que elas tivessem uma visão do contexto.

Enquanto P4A e P1A assistiam às duas primeiras situações nenhum comentário foi feito, apenas a pesquisadora ofereceu esclarecimentos sobre os acontecimentos e seus contextos. Na terceira situação, de trabalho individualizado, logo no início a P1A faz um comentário e a P4A concorda:

Ela mal sentou para dar atenção, olha, ela não conseguiu ainda (P1A).

Então, e é o tempo todo isso. É muito difícil dar uma atenção individual mesmo porque está o tempo todo, não tem como você deixar de lado (P4A).

A P1A concorda dizendo que isso a angustia, pois ela está tentando dar uma atenção diferenciada, mas os outros alunos não deixam. A própria P4A observa a continuação da filmagem e comenta constatando:

No fim, olha, ele acaba não fazendo nada. Enquanto eu estou ali e o outro também ele não faz nada. Olha aí. Deu dois minutos que eu consegui ficar com ele (P4A).

Quando a P4A deixa de ajudar PC, levanta-se e passa a dar uma explicação para a classe toda, as professoras apenas observam o vídeo. Como conclusão dessa parte, a P1A faz sua consideração e a P4A se justifica explicando o que havia pensado sobre a atividade:

É uma atividade, para o nosso olhar, tão simples. Eu estou falando porque estou pegando pra mim também. Aquela atividade é tão simples, mas ali problematiza tanto que leva tanto tempo (P1A).

Então essa atividade eu não achei que fosse demorar tanto. Percebi que eles teriam alguma dificuldade por causa de um exercício anterior da apostila e eu preparei um exercício semelhante, parecido com o da apostila. Imaginei que eles teriam dificuldade, mas não especificamente nesse exercício em questão. Tinham outros que a dificuldade era maior. Esse era o segundo exercício. Era o que eu achava que eles menos teriam dificuldade. Então não dá para prever tanto (P4A).

A pesquisadora, que durante a filmagem, também recebeu da P4A uma folha com os exercícios mostra para P1A do que se tratavam as atividades que a P4A estava falando. Elas continuam a assistir a filmagem e a própria P4A conclui que o aluno PC acabou não recebendo nenhuma atenção de qualidade.

A P1A olha a folha de atividades e comenta sobre o conteúdo dos exercícios. Enquanto isso, a P4A explica que os alunos ainda estão no início do assunto divisão, que estão ainda fazendo os cálculos no concreto e que ainda não aprenderam como fazer a operação. As professoras assistem ao vídeo até o final e então a pesquisadora passa a palavra à P4A. Como ela foi filmada, ela começa dizendo o que sentiu, primeiramente, sobre a experiência de se ver atuando profissionalmente:

Realmente é diferente avaliar sua prática a partir de uma filmagem. É muito diferente porque você vê coisas que você não consegue ver na correria do dia a dia. Porque você está o tempo todo trabalhando com os alunos, tendo que lidar com conteúdo, com comportamento, com as atividades, com tudo. Então é muito difícil você conseguir avaliar sua prática em função disso. É muito bom ver o vídeo para avaliar (P4A).

Já sobre a experiência como professora e seu desempenho sendo uma professora iniciante, com pouco tempo de atuação ela faz suas considerações dizendo:

Deu para perceber que o que eu mais tenho dificuldade mesmo é de trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo porque são 19 alunos, não é uma sala numerosa como poderia ser, em outras escolas com certeza eu teria muito mais dificuldade, mas mesmo assim você ter que dar uma atenção para todos os alunos é complicado. Porque não tem como eu deixar a sala de lado para ficar trabalhando individualmente e também não tem como eu deixar ele de lado para trabalhar com a sala, porque ele não vai acompanhar (P4A).

A P4A admite ser essa sua dificuldade e ao mesmo tempo reconhece que o trabalho mais individual, centrado em PC o ajudaria a manter o foco e a chegar ao final das atividades propostas. Sem isso o aluno ficaria, como a própria P4A diz, pra trás e não acompanharia. Ela acredita que a dose certa é saber balancear a atenção para um aluno que precisa de um acompanhamento diferenciado, mais próximo, e a atenção para o restante dos alunos, como evidencia sua fala:

Eu acho que o ponto é aí, como conseguir equilibrar as coisas, trabalhar os dois lados. O que eu mais sinto dificuldade mesmo e, agora vendo o

vídeo eu percebi, que é isso mesmo, trabalhar com todo mundo e tentar equilibrar isso numa balança (P4A).

Apesar de estar em uma situação em que ela mesma identifica uma dificuldade e, de certo modo, uma fraqueza profissional sua, a P4A se mostrou bastante segura em sua auto avaliação. Dar a palavra para P4A falar antes de qualquer coisa pode ter gerado mais confiança para explicar o que achasse pertinente e para que ela mesma identificasse pontos difíceis em sua atuação.

Quando a pesquisadora questiona a P1A sobre o que ela assistiu ela oferece a seguinte resposta:

Eu acabei também refletindo na minha prática. Hoje eu já não tenho tanta dificuldade porque o V foi pra cidade (referindo se a um de seus alunos com deficiência que mudou de escola), mas essa questão de uma atividade sendo deixada de escanteio acaba acontecendo sim. De estar na lousa, eu venho e coloco uma atividade e você está ali e de repente: 'Meu Deus, o V'. Porque o RI já está acompanhando, mas é complicado você ter essa noção (P1A).

Com esse depoimento, a P1A mostra que essa não é uma dificuldade somente da P4A e que esse domínio não é tão simples de ter, mesmo para ela que é uma professora mais experiente. Logo depois a P1A questiona-se sobre trabalhar a mesma atividade com todos os alunos, dizendo:

Aí fica aquela história, eu vou trabalhar diferenciado só? Com outra atividadezinha? Eu vou privar esse aluno de acompanhar? Só que aí eu estou dando a mesma atividade e está adiantando alguma coisa? Essa é uma dúvida que fica martelando. Porque quando eu trabalho a mesma atividade da turma esse aluno não consegue acompanhar e eu acho que não é tão proveitoso (P1A).

A P4A comenta e explica como seu aluno é na sala de aula, ela diz que PC acompanha, participa e aprende, mas quando as coisas são feitas oralmente e a professora focaliza aquela atividade apenas nele. Quando ele tem que se concentrar e passar para o papel aquela atividade ele se dispersa, faz outras coisas, conversa, brinca com os amigos e ela atribui isso ao déficit de atenção, sem mencionar a questão da hiperatividade. A P4A finaliza com uma pergunta:

O que eu vou fazer numa situação dessa? Porque é difícil mesmo você conseguir tentar puxar a atenção dele o tempo todo (P4A).

A P1A demonstra compreender essa dificuldade da P4A remetendo-se ao que viu no vídeo reconhecendo que a P4A tentou se sentar com o aluno, oferecer uma atenção individualizada, mas não conseguiu atingir seu objetivo de trabalhar somente com ele. A P4A justifica com uma caracterização de sua turma de alunos além de se mostrar sem opção frente à situação enfrentada não só na filmagem, mas também em seu dia a dia, como algo corriqueiro quando diz:

É muito difícil porque a sala é uma sala que... eles são dependentes, eles são bem dependentes para realizar as atividades. Então não tem como eu deixar eles realizarem sozinhos porque também não vai se efetivar a aprendizagem que eu espero. Então, o que fazer nessa situação? (P4A).

Na sua visão, a P4A não vê nenhuma alternativa para poder trabalhar com a sala todo e com PC, por todos apresentarem, cada um a sua maneira, dependência da palavra da professora para darem um passo adiante. A pergunta de P4A não mostra um caminho a ser seguido, como a estimulação da independência dos alunos, que já estão no quarto ano e logo estarão no segundo ciclo do ensino fundamental, no qual serão exigidos a serem independentes.

A P1A solidariza-se com a situação da P4A evidenciando passar por situações semelhantes com dificuldades parecidas, nas quais se sente em um dilema e volta pra casa pensando que o dia não rendeu. Com as duas professoras apontando que se veem sem saída para esse tipo de situação, a pesquisadora retoma o vídeo apresentado na primeira reunião, no qual são evidenciadas algumas atuações do próprio Feuerstein com alguns alunos. No trecho reapresentado nesse momento Feuerstein está em uma sala de aula com aproximadamente 10 alunos e eles estão observando e interpretando um quadro com diferentes figuras geométricas, as quais se repetem ou se complementam em diferentes situações. O intuito da pesquisadora de rever esse trecho do vídeo foi o de comparar a atenção dos alunos, que no caso do professor Feuerstein tinham um único foco.

A pesquisadora retoma o conceito do critério de mediação intencionalidade e reciprocidade. Pede que as professoras pensem nesse critério de mediação, lembrando

da atuação da P4A que foi assistida há poucos minutos e avaliando a atuação de Feuerstein. As professoras assistem o trecho que tem aproximadamente quatro minutos.

A pesquisadora propõe que as professoras pensem no que viram agora e na transição de atividades do vídeo da P4A, quando ela termina a correção da tarefa e passa para a atividade seguinte. Mediante o silêncio das professoras, a pesquisadora introduz perguntas que as incentivam a refletirem e a falarem suas opiniões. As primeiras perguntas são sobre como elas percebem a condução da atividade por Feuerstein e se ele tinha a atenção de todos os alunos. As duas concordam que sim, que Feuerstein tinha a atenção dos alunos, que conseguiu dar a intenção daquilo que ele queria trabalhar naquele momento. A pesquisadora reafirma que a situação do vídeo de Feuerstein mostrou como se o professor tivesse um holofote sobre ele e sua fala era o centro da atenção de todos os alunos. Para pensar em uma comparação e refletir sobre a atuação da P4A a pesquisadora passa novamente a parte da filmagem em que a P4A termina a correção da tarefa e começa a distribuir a nova tarefa. Em seguida, a pesquisadora pergunta se as professoras acham que ficou claro para aqueles alunos que a correção da tarefa havia terminado. A P4A é enfática em sua resposta:

Não, nem que ia começar a outra atividade. Acho que eu estava preocupada também em ajudar o PC com a atividade e nem me liguei de falar pra eles que já era outra atividade, outra tarefa (P4A).

A pesquisadora reforça a importância de que os alunos tenham clareza de que a atividade terminou e que um novo passo será iniciado. Que essa conduta da professora ajuda os alunos a se organizarem, pois se alguém está atrasado e sabe que a professora passará para uma nova atividade ele tentará apressar-se ou controlar seu foco para poder acompanhar. Quando o aluno não percebe a transição de uma tarefa para outra ele corre mais risco de ficar atrasado, pois não tem noção de onde precisa chegar com sua atividade. Retomando a teoria de Feuerstein, a pesquisadora mostra para as professoras que esse tipo de conduta faz parte da intencionalidade e da reciprocidade porque não evidenciar para o aluno o que ele precisa terminar para iniciar outra coisa não o ajuda em sua organização temporal dentro de sala de aula.

Faz-se importante retomar a pergunta do questionário referente a esse critério de mediação na qual as professoras afirmam concordarem e utilizarem-se da estratégia de esclarecer os objetivos e a intencionalidade das atividades para envolver os alunos o máximo possível na sua realização. É evidente uma percepção equivocada entre o que se faz de fato e o que se diz fazer. Essa diferença pode ocorrer por diversos fatores sendo um deles: uma resposta coerente com o que o outro, no caso o pesquisador, quer ouvir de um professor. E outro fator pode ser a discrepância que existe entre as ações e o que se pensa delas. De qualquer forma seja por uma coisa ou por outra, o fato é que essa situação existe e o discurso, nesse caso, não é coerente com a atuação observada.

A pesquisadora aponta para as professoras alguns fatores que influenciam no momento da filmagem, principalmente, por ser a primeira experiência delas desse tipo. A pesquisadora pede que as professoras pensem em suas práticas cotidianas e exponham se elas fazem essa transição de forma clara para os alunos. A P4A começa respondendo e a P1A também expõe sua opinião:

Bom, eu nunca tinha me atentado tão detalhadamente para esse momento de transição das atividades. Então eu não sei muito bem, eu vou começar a olhar pra isso com mais atenção também. Mas, talvez, eu já tenha deixado essa transição, essa intencionalidade desse momento de lado muitas vezes (P4A).

No meu caso, eu acredito que eu consiga fazer essa mediação de uma atividade... principalmente agora que eu entrei no primeiro ano eu tento estar focando mais, principalmente no início da aula, eu coloco a rotina ali do lado pra deixar bem claro o que nós vamos trabalhar hoje. Então na nossa tarde eles têm o cronograma. É uma prática diária (P1A).

A P1A atribui à experiência o domínio e a clareza do que se deve fazer em sala de aula, como algo que se adquire com o tempo de atuação como professor e continua dizendo:

Eu fico olhando para o caso dela [P4A] e é tudo muito fresco. (...) Eu acredito que eu tenho muitos erros, mas como eu passei como professora eventual muitos anos, professora eventual sempre pega você de calça curta, você tem que estar muito focado no que você vai fazer porque se não você se perde, principalmente pela indisciplina. Você acaba entrando naquela panela de pressão, aquela loucura (P1A).

A P4A concorda com a fala da P1A e reafirma que sua dificuldade maior é de controlar os alunos e mantê-los disciplinados e em silêncio durante a realização das atividades.

É dificuldade mesmo de ter a atenção de todos. Eu procuro chamar a atenção deles o tempo todo, de várias formas, mas mesmo assim é difícil, sabe? Sempre um começa a falar lá no fundo, o outro já responde aqui na frente aí a sala já vira aquela coisa, aquela 'muvuca'. Então eu sinto essa dificuldade mesmo de conseguir ter a atenção de todo mundo. E eu acho que isso ajuda também nessa dificuldade na transição das atividades. Eu acho que isso colabora um pouco porque tem que olhar para duas coisas diferentes ao mesmo tempo, às vezes alguma acaba ficando de lado (P4A).

A P1A lembra que a entonação da voz, maneiras diferentes de falar prendem a atenção dos alunos, mas que são recursos que se adquire e se apreende a usar com o tempo. Tanto a P1A e a pesquisadora reforçam que tudo o que está sendo discutido ali não deixa de considerar que a P4A tem apenas um mês de experiência em sala de aula e que é natural encontrar dificuldades no início da carreira. A pesquisadora aborda alguns fatos que observou durante sua permanência na escola independente dos períodos formais da pesquisa que são: a classe da P4A tem um clima harmonioso, não existe hostilidade entre os alunos, eles são carinhosos com a P4A, dão flores e beijos nela no período do intervalo.

Além disso, a P1A, que tem mais tempo de atuação nessa escola diz que esses alunos não tinham uma referência, pois antes da professora temporária chegar, no caso a P4A, aquela turma era assistida pelos outros professores da escola que se revezavam entre suas aulas. E hoje os alunos do quarto ano estão construindo essa referência com a P4A.

A pesquisadora aproveita a sugestão da P1A sobre a entonação da voz e pergunta para a P4A se ela percebe esse tipo de coisa no trabalho dela. Imediatamente a P1A faz um gesto sinalizando que a P4A é muito linear, que ela não sai do mesmo tom de voz, independente da situação que esteja acontecendo na sala. Já a P4A responde:

Eu percebi que é muito... todo o tempo o mesmo [tom de voz] (P4A).

Uma situação importante foi frisada pela pesquisadora, pois enquanto a P4A distribuía a nova folha da tarefa, os alunos continuavam copiando a correção na lousa e havia bastante conversa dos alunos. Durante a distribuição das folhas a P4A explicava o que era pra ser feito, mas com o tom de voz usado, que não chamava a atenção dos alunos, não se tem certeza que todos escutaram a fala da P4A, principalmente os que estavam mais ao fundo da classe. É muito importante compreender o que é para ser feito em uma atividade que será realizada sem ajuda e em um momento posterior. Mas a P4A afirma não ter certeza de que todos a escutaram sobre a explicação. Ainda é ressaltado que só uma entonação de voz poderia ter marcado a transição da tarefa e o foco dos alunos estaria direcionado para a P4A. A pesquisadora retoma o critério de mediação com esse exemplo explicando que essa atenção dos alunos na modulação de voz da professora e o marco da transição caracterizariam a intencionalidade e a reciprocidade da situação.

Sobre a questão da entonação de voz que, por sua vez, prenderia a atenção dos alunos, voltando à teoria de Feuerstein, pode-se dizer que o reconhecimento do outro e de si mesmo é baseado no critério de mediação intencionalidade e reciprocidade (GOMES, 2002). Por isso, essa postura da professora, que se fez ausente nesse momento da pesquisa, é tão importante para o estabelecimento do vínculo professor-aluno no contexto de sala de aula. Quando essa relação é clara o professor pode deixar claras suas intenções quanto à aprendizagem de seus alunos e, principalmente quanto ao seu progresso, podendo estabelecer a conexão entre intencionalidade e reciprocidade.

Passando a falar sobre a atividade oferecida em uma folha de exercícios de matemática elaborada pela P4A, a pesquisadora lembra a postura da professora quando os alunos não quiseram fazer todos juntos com ela e pediram para fazerem sozinhos, com ajudas esporádicas. Foi enfatizada a necessidade do professor sempre ter um plano alternativo para quando a atividade não dá certo e precisa ser reconduzida. A pesquisadora pergunta para P4A se ela acha que a atividade deu certo e ela responde:

Em partes eu acho que deu. Pra alguns alunos eu acredito que sim, pra outros eu acho que poderia ter sido outra atividade diferente ou essa mesma atividade ter sido feita de outra forma (P4A).

São oferecidas, pela pesquisadora, dicas para que a P4A possa trabalhar com diversas possibilidades de planos alternativos. A sugestão foi de que, se eles não queriam fazer com acompanhamento, a professora poderia ter organizado os alunos de forma diferente. Nesse momento, a P4A relata que pensou nisso em uma situação posterior à filmagem, na qual também foi oferecida uma folha com exercícios de multiplicação e os alunos que terminaram primeiro foram colocados para ajudar aqueles que ainda estavam fazendo os exercícios. Em sua opinião essa atividade deu muito certo e os alunos foram muito bem.

Como uma nova contribuição, a pesquisadora diz que não necessariamente a professora precisa esperar que eles terminem o deles para começar a ajudar os demais. Os alunos podem ser dispostos em duplas desde o início da atividade e dessa forma diminui o estigma de que determinado aluno precisa da ajuda porque ficou pra trás. Com isso é reforçada a ideia de que o professor é quem dá as diretrizes dentro de sala de aula, portanto, ele pode fazer os arranjos que achar pertinente.

Faz-se interessante ressaltar que a dificuldade que a P4A aponta como seu maior desafio, manter a turma em silêncio e disciplinada, não é uma condição única para que os alunos aprendam efetivamente algum conteúdo ou atividade. Trabalhar em duplas como foi sugerido, por exemplo, é um caso em que os alunos podem e devem discutir, conversar, argumentar entre eles e esse comportamento favorecerá sua aprendizagem.

Passando para outro ponto a ser discutido, a pesquisadora passa novamente o trecho seguinte da filmagem da aula da P4A em que a P4A fragmenta a explicação da tarefa. Ela explica uma vez o que é para ser feito enquanto distribui as folhas e complementa a explicação quando todos já estão com suas folhas. A pesquisadora ressalta que, se o aluno PC tem déficit de atenção e dificuldade de se concentrar, fragmentar a explicação sobre uma tarefa pode dificultar ainda mais seu entendimento e, conseqüentemente, seu desempenho na realização da atividade. A P4A responde dizendo:

Verdade, não favorece. Ainda mais por não estar explicando diretamente a ele também. Porque ele já tem uma dificuldade de

atenção junto com a sala toda, falando com todo mundo ele tem mais dificuldade ainda (P4A).

É possível perceber, mediante sua fala, que a P4A reconhece que a forma como ela ofereceu a explicação sobre a nova tarefa não ajudou seu aluno a entender o que ele deveria fazer e tampouco colaborou com o que ele já estava fazendo, visto que ele ainda não tinha terminado de copiar a correção da lousa e teve que parar para prestar a atenção na professora. Nota-se que esse tipo de atitude é impensada, feita sem se considerar todos os fatores inerentes a ela. Como se diz, o professor trabalha de forma automática, fazendo coisas sem efetivamente refletir sobre qual a melhor maneira de atuar naquele momento, mediante tais circunstâncias.

A P1A aproveita o momento para perguntar para a pesquisadora se valeria a pena trabalhar uma coisa de cada vez, como evidencia sua seguinte fala:

Não seria melhor ficar em uma atividade? Eu dou a folha com cinco atividades: olha, presta atenção, você vai fazer essa primeira aqui e essa primeira é isso, isso, isso e isso. Seria isso? (P1A).

A pesquisadora concorda, diz que sim e também sugere, como outra opção, que o professor faça com que o aluno pense, leia o exercício e explique o que entendeu que é para ser feito. Enquanto o aluno trabalha o professor pode dar atenção aos outros alunos da turma. Nesse momento a P4A fala sobre sua experiência nesse tipo de estratégia.

Eu já tentei trabalhar dessa forma com o PC e ainda assim eu tive dificuldade porque ele não consegue prestar atenção no que ele está fazendo sozinho. (...) Ele já vira pra trás, ele já conversa. Eu acho muito difícil. E se você chamar muito a atenção dele, muitas vezes, ele se irrita aí ele emburra e não faz nada. E aí, o que você faz nessa situação? (...) E o que fazer nessa situação? Eu fico sempre muito em dúvida. (P4A).

A fala da P4A se mostra claramente como um pedido de ajuda, de socorro, pois dentro de seus conhecimentos e suas possibilidades ela se vê de mão atadas. As estratégias que já tentou utilizar com PC para que ele faça as atividades não funcionaram.

Para tranquilizar a P4A que já estava se angustiando com a situação, a pesquisadora reforça que aquele trecho da filmagem foi selecionado justamente porque a P4A corrigiu a situação. Ela foi até a carteira do aluno, retirou a folha da nova tarefa dele, já que ele abandonou a correção da lousa para fazer a nova tarefa e fez com que PC

voltasse seu foco ao que ele estava fazendo no intuito de levá-lo a terminar a atividade em andamento. Isso sem deixar de fazê-la perceber que foi ela mesma que criou essa situação para que das próximas vezes sua ação seja mais reflexiva e ela não provoque em seu aluno um desvio de atenção.

A pesquisadora ressalta que em vários momentos da filmagem o aluno PC estava trabalhando, concentrado fazendo a atividade proposta e a P4A foi até sua carteira acompanhar seu desenvolvimento provocando nele um desvio de atenção. A sugestão da pesquisadora foi de observar de longe se o aluno está trabalhando e só se aproximar quando ele já se desviou da atividade para ajudá-lo a se concentrar novamente. Se o aluno já tem déficit de atenção a professora precisa se policiar para não ser mais um fator a quebrar o pouco tempo de concentração que ele consegue ter. Além disso, é interessante que a professora reforce essa situação para o aluno, de quanto tempo ele conseguiu permanecer focado em uma coisa e conseguiu realizar a atividade por causa disso.

A pesquisadora aproveita uma dúvida anterior da P1A sobre dar apenas uma atividade diferenciada para o aluno que não acompanha utilizando como exemplo a folha de atividade trabalhada pela P4A no dia da filmagem. Nessa folha há dois exercícios que são iguais, o segundo sendo apenas um reforço do primeiro para que o aluno pratique mais vezes a mesma coisa. No caso de PC, que tem dificuldade de manter a atenção, fazer muitas vezes a mesma coisa não se torna muito produtivo, visto que ele perde o interesse facilmente. O que a pesquisadora sugere é que se esse aluno fizer apenas o primeiro exercício já se pode concluir que ele entendeu o procedimento e não seria necessário fazê-lo repetir tantas vezes para que realmente aprenda. Dessa forma, ele não teria necessidade de fazer todos os exercícios da folha, mas sim uma seleção deles. Pensando nesse sentido, os alunos podem ter a mesma folha de atividades para não se sentirem excluídos, mas determinado aluno fará somente alguns exercícios que para ele são o suficiente. A P1A resume dizendo:

É como a prova ser a mesma, mas ter um olhar diferenciado que a C (coordenadora da escola) deu essa abertura pra gente. Fazer a mesma prova, mas ter outro olhar essa prova. Essas atividades ele ainda, ainda não consegue, mas olha essas outras aqui que ele conseguiu (P1A).

Como uma forma de incentivar o aluno, a pesquisadora sugere que após concluir os exercícios programados para ele a professora pode oferecer os outros para que ele tente fazer, sem o compromisso e a cobrança daqueles anteriores que foram selecionados.

Como resumo dessa reunião vale destacar uma citação de Fullan utilizada por Burden na qual o autor afirma que a mudança educacional produtiva, tal como a própria vida produtiva, é uma jornada que não termina até que a executamos de fato. Seus argumentos se baseiam nas ideias de que se as pessoas não se aventuram em incertezas, nenhuma mudança significativa chega a se efetivar, os problemas existem em qualquer lugar e em qualquer momento da carreira de um professor, mas o lado bom disso é que não se aprende ou não se chega a ser bem sucedido sem o enfrentamento de problemas. (FULLAN, 1993 *apud* BURDEN, 2008).

Mesmo sendo uma professora ainda iniciante e tendo dificuldades, a P4A enfrentará dificuldades ou problemas em todos os estágios da carreira, o enfrentamento deles é o que promoverá mudanças tanto no seu trabalho como em suas concepções acerca dele. Isso vale tanto para alunos com algum tipo de dificuldade quanto para aqueles que se sobressaem, pois um professor terá uma grande diversidade de alunos ao longo de sua carreira.

Com essa exposição de ideias, termina a reunião de reflexão e um resumo das discussões realizadas pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 8: Síntese da 1ª reunião de reflexão

Ideia principal	Ausência do critério de mediação intencionalidade e reciprocidade na atuação da P4A		
	P1A	P4A	Pesquisadora
Dificuldades	Trabalhar individualmente sem deixar a turma de lado.	Manter a atenção da classe e do aluno PC.	
Sugestões			Formas de trabalhar com um aluno.

Fonte: Elaboração própria

Questionário DEPOIS

Retomando a pergunta do questionário que tem como base esse critério de mediação obtiveram-se as seguintes respostas das professoras na segunda aplicação, aproveitando a ocasião para fazer uma comparação entre as respostas do ANTES e do DEPOIS.

Questão 10 – Ajudo os alunos a descobrirem os objetivos, a intencionalidade e a transcendência das minhas intervenções para envolvê-los nas tarefas.

P1A		P4A		PEE	
ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
4	5	5	5	5	5

Os questionários aplicados nos dois momentos da pesquisa têm pouca alteração nas respostas oferecidas pelas professoras. Durante a primeira situação de aula filmada foi possível constatar que a resposta da P4A no questionário ANTES não foi coerente com sua atuação registrada, pois ela não deixou claro para seus alunos seus objetivos e sua intencionalidade, mostrando dificuldade em fazer uso de estratégias relativas ao critério de mediação intencionalidade e reciprocidade.

Faz-se importante lembrar que este foi o primeiro critério de mediação trabalhado pelas professoras e, ao longo do processo de formação, elas tiveram outras oportunidades de aplicar tal critério. De qualquer forma, a resposta da P4A manteve-se a mesma nos dois momentos, sendo o conceito para o uso dessa estratégia. Fica a dúvida, se sua concepção foi realmente alterada ou se a resposta igual no momento seguinte ainda traz consigo alguma incoerência. Isso somente sua prática ao longo dessa formação será capaz de mostrar.

Mesmo não tendo sua atuação filmada nessa primeira ocasião, a P1A, que respondeu com 4 e 5 nas duas situações de aplicação do questionário, ou seja, afirmando que faz uso dessa estratégia também declara, na reunião de reflexão que a dinâmica de sua classe favorece sua aplicação. Isso provavelmente se justifica no fato de seus alunos serem menores e exigirem um detalhamento maior daquilo que se propõe a fazer, como por exemplo, colocar a rotina do dia na lousa logo no início da aula. Porém, do mesmo

modo que a P4A, somente a evolução do trabalho mostrará se isso se efetiva em sua prática dentro de sala de aula.

3.2.4 Critério de mediação: SIGNIFICADO

Questionário ANTES

Questão 4 – Antes de iniciar a tarefa, certifico-me de que os alunos compreenderam com clareza e precisão a informação dada.

P1A	
ANTES	4

P4A	
ANTES	5

PEE	
ANTES	5

Este item está relacionado com o critério de mediação intitulado significado, refere-se a conceitos relativos aos níveis de compreensão dos alunos e tem como estratégia o uso de diferentes linguagens e modelos. Nesta questão, as professoras PEE e P4A apresentaram a mesma resposta 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – e P1A assinalou a resposta 4.

Questão 6 – Ao começar um tema ou matéria tento averiguar os conhecimentos prévios dos alunos e o vocabulário básico que conhecem.

P1A	
ANTES	5

P4A	
ANTES	5

PEE	
ANTES	4

O item diz respeito ao critério significado, porém está relacionado ao conceito de nível de desenvolvimento atual do aluno, bem como de seus conhecimentos prévios e as estratégias a serem utilizadas referem-se ao enriquecimento do vocabulário dos alunos e desenvolvimento de esquemas por parte dos mesmos para melhor assimilar os conhecimentos. Este parece ser um aspecto da atuação docente já realizado pela maioria das professoras, visto que tanto P1A quanto P4A responderam com 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim. Esta parece ser uma característica do trabalho delas e do próprio material utilizado, já que é incentivada a chamada roda de conversa antes que um novo assunto seja introduzido e esta permite que o professor explore os conhecimentos prévios dos alunos. Já a PEE registrou a resposta 4 – De acordo. Costumo

agir assim. Por se tratar de um trabalho individualizado, a PEE precisa conhecer o aluno desde o início dos atendimentos, averiguando seu ponto de partida e seus conhecimentos prévios para melhor estruturar suas intervenções. A atuação da PEE geralmente é mais pontual com os alunos atendidos, pois trabalha especificamente com suas dificuldades e o ponto de partida é algo que precisa ser claro para a evolução da aprendizagem.

Questão 20 – Apresento modelos de atuação e adapto as dificuldades à aprendizagem a fim de assegurar a aprendizagem significativa dos alunos menos dotados.

P1A	
ANTES	4

P4A	
ANTES	5

PEE	
ANTES	5

O item tem como conceitos base a adaptação tanto das formas de ensino e interação com seus alunos quanto dos conteúdos adequados ao grau de compreensão deles que levam à aprendizagem significativa, assim como critérios e sistemas de valores que são agregados ao que se ensina. As estratégias que têm coerência com esta atuação são a de aprender a julgar e a modelagem. De acordo com as respostas de P4A e PPE, há a indicação de que elas já se utilizavam de modelos de aprendizagem significativa com seus alunos e continuam utilizando estes procedimentos em suas práticas docentes. Já P1A demonstra englobar essas estratégias no seu jeito de trabalhar, porém não com tanta frequência e ênfase com seus alunos registrando a resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim.

Questão 22 – Faço os alunos verbalizarem as aprendizagens a fim de comprovar se de fato compreenderam e assimilaram os conteúdos ensinados.

P1A	
ANTES	5

P4A	
ANTES	5

PEE	
ANTES	5

Mais um item relacionado com o critério de mediação significado diz respeito a conceitos como linguagem precisa, interpretação e compreensão, além de busca de novos modos de expressão daquilo que foi explicado. As estratégias que caracterizam o uso deste item podem ser o uso de dicionário, de sinônimos e de metáforas. Diz respeito

diretamente ao *feedback* do aluno para o professor que precisa estar atento à compreensão de seus alunos para regular o que ensinar, como e o que repetir.

Dessa forma, o que se depreende das respostas dadas às questões apresentadas no que diz respeito ao Significado, é que apenas a P4A demonstra convicção completa nas quatro situações. Seja no contexto que antecede a realização de atividades, seja no desenvolvimento e avaliação das mesmas, para ela, seu desempenho é de identificação com o critério. Para as demais professoras, P1A e PEE, o consenso não se revela e indica que apenas na finalização das atividades, para ambas, o retorno dos alunos é sempre levado em consideração. Cabe, no entanto, uma ressalva, dado que na questão formulada por Tébar, especifica-se a expressão verbal o que, no caso, nem sempre é possível ou desejável. Ampliando para respostas de outras naturezas tais como demonstrar, indicar, sinalizar, por exemplo, apenas o contato posterior com as professoras permite detalhar esse aspecto, como será feito a seguir.

Reunião teoria

Nessa reunião, a PEE não pode estar presente, então o conteúdo foi trabalhado apenas com a P1A e P4A. Inicialmente, a pesquisadora pergunta às professoras o que elas entendem pensando apenas no nome do critério e as professoras dão suas opiniões:

Acho que seria dar significado ao que você ensina. Fazer com que esse significado faça sentido. (P4A).

Concordo. Tem aquele eixo, o significado do que eu estou fazendo ali, dessa atividade para o eixo da outra atividade. (P1A).

A pesquisadora retoma a afirmação das professoras e ressalta que o próprio nome já diz tudo, a importância de se dar um sentido para o que está sendo feito. Tanto para o professor quanto para o aluno. O sentido daquilo que se ensina precisa ser concreto, próximo do aluno, pois entendendo o significado do que aprende ele pode ver mais possibilidades de aplicabilidade daquele conteúdo e, por consequência, agregar a importância devida ao assunto.

A pesquisadora apresenta para as professoras as estratégias que caracterizam o uso do critério de mediação significado e elas leem juntas, cada uma delas, discutindo sobre o que querem dizer e quando podem ser aplicadas.

Quadro 9: Estratégias que caracterizam o critério de mediação Significado

Estratégias que caracterizam SIGNIFICADO
Organizar e estruturar as informações segundo o nível, interesse e necessidade dos alunos.
Proporcionar o <i>feedback</i> necessário.
Projetar situações para fomentar o ensino colaborativo.
Explicitar a importância das tarefas.
Ensinar os alunos a avaliar suas atividades com múltiplos critérios.
Usar a exploração de alternativas para solucionar as tarefas.
Ressaltar o valor das matérias para os alunos, para que servem.
Explicitar as estratégias e habilidades que devem ser utilizadas pelos alunos para solucionar a tarefa.
Utilizar comportamentos não verbais para dar significado (posição, expressão facial, nível e inflexão de voz).
Reconhecer o significado das respostas dos alunos.

Fonte: Elaboração própria com base em Mentis (1997)

Sobre a primeira estratégia, **organizar e estruturar as informações segundo o nível, interesse e necessidade dos alunos**, a pesquisadora pergunta se as professoras fazem isso para suas turmas e as respostas delas vêm totalmente vinculadas ao material adotado pela prefeitura e que elas devem usar.

Mesmo tendo o material pronto, muitas vezes esse material não supre ou não condiz com a faixa etária, com o ano. Tirando que o nosso meio tem sempre que estar colocando com a cultura deles, com o meio deles e o material não ampara. É o tempo todo revendo isso. (P1A).

No meu caso está além do que eles precisam, então tem sempre que estar retomando outras coisas, preparando muitas atividades. Você trabalha com o livro, mas todo o embasamento quem vai dar é a maioria das atividades que a gente prepara. (P4A).

As professoras afirmam terem que trabalhar todo o material, além do que, à parte, preparam-no por necessidade dos alunos. A P1A justifica que algumas atividades do material da prefeitura exigem que seus alunos de primeiro ano escrevam pequenos textos, mas ela adapta, pois eles ainda não chegaram nesse nível, então trabalha com uma frase ou com uma lista de palavras relacionadas ao assunto e assim adequa a atividade de acordo com a necessidade dos seus alunos.

Além de adaptarem algumas atividades, as professoras dizem selecionar os exercícios que realmente podem ser bem aproveitados pelos alunos e trabalham somente os que são possíveis de serem feitos, deixando em branco aqueles que não condizem com o nível dos alunos. Vale ressaltar que, em muitos momentos, as professoras referem-se ao nível dos alunos, mas não deixam claro o que isso significa efetivamente.

Relembrando a fala da P1A que disse ter que retomar alguns assuntos voltando-os para a realidade dos alunos, por se tratar de uma escola do campo, a pesquisadora questiona se esse aspecto depende das professoras porque o material não dá conta dessa situação, porque é um material geral da cidade toda. As professoras respondem que sim, que essa é a realidade. Mais uma vez volta-se ao assunto da particularidade da escola ser uma escola do campo. Na reunião sobre o critério intencionalidade e reciprocidade houve a discussão sobre a dificuldade das professoras valorizarem a cultura rural na qual os alunos estão inseridos na busca de meios para motivá-los a aprender. Agora, constata-se que o próprio material, com o qual as professoras devem trabalhar, não apresenta essa valorização, visto que tem como base a cultura urbana, sendo organizado por instituições ligadas à indústria. As professoras precisam fazer adaptações e sugerir atividades diversificadas voltadas às particularidades do contexto dessa escola especificamente.

Sem se dar conta, as professoras citam o fato da necessidade de adaptações como algo negativo, mas é importante destacar que a inclusão é feita de adaptações, pois cada um tem uma demanda diferente. O fato de a escola trabalhar com um material que é único para todo o município, o qual não está relacionado com a cultura do campo e, por isso precisar de adaptações, não significa que ele seja perfeitamente ajustado para as

outras escolas localizadas na cidade. Cada escola tem um contexto, depende da população que a frequenta. O material precisa ser tomado como base, mas as adaptações, em tempos de inclusão escolar, são necessárias em muitos momentos do ano letivo.

Pensando nessa situação, não se deve justificar, mas compreender a dificuldade das professoras em conseguir motivar seus alunos em relação aos assuntos do campo ou mesmo valorizar o que eles trazem como exemplos de suas vidas cotidianas que, muitas vezes, priorizam coisas diferentes do que é priorizado na cidade. É um dado importante saber que elas não encontram respaldo para isso no material utilizado e precisam contar mais com sua experiência de trabalho nesse ambiente, o que nem todas têm por muito tempo.

Mesmo com a cultura da inclusão escolar presente na educação de forma geral, o diferente ainda causa estranhamento e gera desconforto. O fato de essa escola trabalhar em um sentido único, ou seja, priorizar a cultura do campo porque é nesse universo que seus alunos estão imersos, causa um sentimento negativo nas professoras, que vivem na cidade e veem o mundo sob essa ótica. Pode-se dizer que a raiz dessa problemática é a mesma: estar pouco familiarizado com o que é diferente. Isso acontece com os alunos com deficiência, com a escola do campo, com o processo de inclusão. Sim, porque ainda nos encontramos em um processo de inclusão!

Passando para a segunda estratégia: **proporcionar o *feedback* necessário**, logo após a leitura as professoras já se manifestam prontamente.

Eu acho que é essencial esse retorno. (P1A).

A pesquisadora aproveita para retomar conceitos já trabalhados com as professoras e pergunta se elas sabem, pensando na teoria, o que lhes dá o suporte para que esse *feedback seja oferecido ao aluno*. Mediante a dúvida das professoras a pesquisadora ressalta que é a reciprocidade, retomando o conceito trabalhado anteriormente. Pensando na EAM, a presente estratégia é o *feedback do feedback*, porque a reciprocidade do aluno é que dá ao professor informações sobre o que o aluno

consegue fazer, o que ele entendeu, se ele está acompanhando e só então o professor oferece o seu *feedback* a esse aluno. Nessa estratégia fala-se do *feedback* do professor a partir do *feedback* do aluno.

Depois da explicação a pesquisadora pergunta se as professoras se utilizam desse tipo de ação e a resposta é um pouco insegura. A P1A apenas faz sinal positivo com a cabeça e a P4A responde:

Acho que sim. (P4A).

Mediante a dúvida, a pesquisadora pede que elas ofereçam um exemplo da prática, do dia a dia, em sala de aula.

Eu fiz a proposta de uma letra, fiz um teatrinho, eu lembrei que não estava no planejamento. Eu peguei uma caixa que eu tenho de jogos do Pacto de Alfabetização que tem um varal. A criança pega uma palavra e eu deixei ele sozinho, porque muitas vezes, eu na lousa com ele eu acabo facilitando. Então eu deixei, ele tirou a palavra mala e tem todas as letras lá. Ele foi para a lousa e juntou as letras, mas escreveu 'maa'. Aí eu falei pra ele ler o que ele escreveu. Ele leu e disse, não, está faltando. Dá pra fazer isso com ciências, história, retomando os conhecimentos. (P1A).

É importante também para o próprio aluno ver esse retorno. Sempre falando com ele. Olha, está vendo, você conseguiu fazer isso, você acertou isso, nisso, nisso e nisso. Se você errou dá para fazer de outro jeito, lembra que você conseguiu fazer? É necessário para eles também terem esse feedback até por uma questão de incentivo mesmo, para eles verem que estão conseguindo fazer, que eles estão dando conta da atividades. (P4A).

A pesquisadora reforça que esse *feedback* ajuda a dar um sentido, um porquê ao que o aluno está aprendendo. Trazer esse sentido para a vida dele, dando um retorno para ele. A P1A identifica esse sentido no caso de um de seus alunos, justamente o RI que recebe o AEE.

Foi o que aconteceu com o RI, ele não via o sentido da escrita, eu percebia. Ele era apático. Eu comecei a utilizar a cozinha experimental e foi através da cozinha experimental que ele despertou. Ele associou que existe uma necessidade da escrita para ele marcar aquela receita e que aquilo tem um proveito pra ele, que aquilo tem um significado, um sentido. E a partir disso ele despertou, ele está caminhando, não tem mais aquela apatia. Lógico, tem a dificuldade dele, principalmente na

hora de escrita, [...], isso pra ele é cansativo, mas hoje ele entendeu por que. (P1A).

A pesquisadora reforça que isso é muito bom, interessante perceber esse significado para o aluno. A P1A diz que achou mesmo interessante porque nunca havia pensado no aluno dessa maneira de forma tão concreta. Por ter uma de suas alunas já alfabetizadas, tudo o que era pedido para ler, os próprios alunos diziam para que ela lesse no lugar deles, pois ela já sabe. A partir dessa nova visão ela diz que passou a incentivar mais os alunos, encorajá-los e a coloca-los em situações reais, nas quais, eles possam ver o sentido de saber ler, quando forem comprar alguma coisa e estiverem sozinhos, precisam saber ler. E essa estratégia passou a despertar nos alunos mais vontade de aprender a ler.

Passando para a próxima estratégia **projetar situações para fomentar o ensino colaborativo**, a pesquisadora lê e logo pergunta se as professoras se utilizam disso. Diante de uma resposta positiva, porém hesitante das professoras, a pesquisadora chama a atenção e acrescenta que essa é a segunda situação em que a teoria aponta para o trabalho colaborativo, já que uma das estratégias do critério intencionalidade e reciprocidade também diz respeito a práticas que favoreçam esse tipo de trabalho.

A pesquisadora reforça que o professor não precisa ser o único foco da sala de aula. Sem dúvida seu papel é muito importante, mas ele também pode propiciar mais interação entre os alunos fazendo com que aprendam com seus pares. As professoras manifestam-se sobre o assunto.

Agora mais do que nunca eu estou fazendo isso porque eu vi que é uma coisa que realmente dá certo, que flui com a minha sala. [...] Mas essa questão de colocar eles sempre em duplas na sala, um ajudando o outro, até mesmo oralmente, quando alguém me faz uma pergunta eu pedir para a sala responder, para a sala ajudar. Eu vi que isso realmente dá certo, que ajuda muito. Até pela questão deles falarem a mesma língua, eu acho. Às vezes eu explico de uma forma que eu vejo que não flui e ele não está entendendo, aí vai lá outro, explica e ele já entende. Então eu acho que é muito importante isso. (P4A).

A pesquisadora concorda e argumenta que permitir que os alunos conversem entre si para se ajudarem não é necessariamente um indício de bagunça, pois é possível manter uma organização e, mesmo assim, deixar que os alunos expliquem da forma deles

para os colegas que não entenderam, pois esse tipo de situação pode facilitar muito a aprendizagem de todos.

Passando para a estratégia seguinte, **explicitar a importância das tarefas**, a pesquisadora lembra que o significado das coisas aprendidas não precisa estar baseado em razões que ultrapassam os muros da escola. Muitas vezes, é possível dar sentido ao novo conteúdo simplesmente porque estamos em uma evolução e que há passos a serem dados nessa evolução. Perguntando se as professoras fazem isso em seu dia a dia elas respondem.

Ah, eu tento. (P1A).

É, eu tento também. Eu procuro fazer isso com as atividades, com os conteúdos. (P4A).

Nesse momento vale destacar que a P1A, com frequência, é quem participa primeiro das discussões dando sua opinião antes das outras professoras. Esse fato pode se justificar por ser a professora mais experiente do grupo, mas faz-se importante destacar que essa pesquisa foi realizada sob a perspectiva do trabalho colaborativo. Nesse caso, é possível pensar se as respostas e comentários das P4A e PEE seriam diferentes caso não tivessem ouvido primeiro o que a P1A tinha a dizer sobre o assunto. As manifestações foram espontâneas e cada uma se manifestou livremente na maioria das vezes. A colaboração é um processo que gera aprendizado para todos, com o que se tem a dizer e com o que se tem a ouvir do outro. Trabalhar em grupo permite esse tipo de interação além de poder agregar suas ideias com as ideias do outro antes de expô-las ou contrapô-las.

Na estratégia de mediação **ensinar os alunos a avaliar suas atividades com múltiplos critérios**, a P1A não vê esse tipo de ação com clareza em relação aos seus alunos, ainda mais quando a pesquisadora diz que é mais fácil avaliar outra pessoa do que se autoavaliar.

É acho que não está tão claro. É pra se pensar. Nos meus [alunos] eu vejo que tem essa coisa, de ver o [aluno] que se esforça e um virou pro outro e falou: 'Parabéns, heim! Olha você conseguiu'. Eu acho muito legal. 'Olha como você está bem!' O RI está sendo superelogiado. A PEE foi na sala na sexta, ele fez uma lista de palavras e depois ele escreveu

uma frase. E todos ficaram supercontentes. 'Parabéns RI, olha o que você está conseguindo!'. Eles avaliam o outro, mas se autoavaliar eu não vejo, não. (P1A).

No sentido oposto, a P4A diz identificar esse tipo de ação em alguns de seus alunos.

Então, eu tenho alguns alunos que fazem isso de forma autônoma. Eles pegam o caderno, eu não preciso nem falar nada, eles vão me mostrar e falam: 'não, eu vou apagar porque aqui está feio, vou apagar porque não está bem feito.' Só que não é uma iniciativa que parte de mim, parte deles próprios e é com alguns alunos, não são todos da sala que têm essa iniciativa. Acho que eu também tenho uma dificuldade com isso, de conseguir trabalhar essa questão. (P4A).

Mesmo tendo visões diferentes do comportamento de seus alunos, as duas professoras assumem não trabalhar esse tipo de estratégia deixando que a avaliação das atividades ou da evolução dos alunos seja uma incumbência apenas delas e não incentivam a prática desse papel pelos alunos. Vale destacar que os critérios de avaliação são apenas estar bonito ou não, estar bem feito ou não, estar certo ou errado não abrangendo outras dimensões que a atividade possa ter.

A P4A sugere, a partir dessa nova perspectiva, uma atividade para propiciar momentos em que os alunos possam interagir com algum colega e que um avalie o que o outro está fazendo, como um exercício dos diferentes critérios que possam surgir. Uma troca de cadernos para que possam identificar o que pode ser melhorado na letra ou no desempenho do colega. A P1A concorda identificando uma atividade dessas como algo a se pensar. Essa seria uma iniciativa para começar a se pensar em avaliação de um modo geral, para depois chegar na autoavaliação.

Já sobre a estratégia **usar a exploração de alternativas para solucionar as tarefas** a pesquisadora pergunta se elas fazem uso dessa prática ou preferem que todos os alunos respondam igual, todos da mesma forma. A P4A manifesta-se dizendo:

Então, eu procuro ser bem democrática nisso, por exemplo, numa correção de tarefa eles dão respostas diferentes. Se aquela resposta estiver certa não precisa ser igual ao que eu estou fazendo ou igual ao que o colega está fazendo. Ou até outros meios para resolver conta de matemática, por exemplo. Muitas vezes eles conseguem resolver multiplicação através da soma, então eu procuro estar sempre

mostrando. 'Olha, está certo, está legal isso, dá para fazer desse jeito também, mas tem outro jeito de resolver'. (P4A).

Refletindo sobre a fala da P4A é possível pensar o quanto esse tipo de conduta descrita por ela, pode favorecer os alunos com maior dificuldade ou mesmo deficiência em sala de aula. Aceitar formas diferentes de solucionar o mesmo problema, perceber o caminho percorrido pelo aluno para chegar a uma resposta são estratégias que permitem ao professor conhecer melhor seus alunos e, principalmente, a respeitá-los em suas diferenças e particularidades tanto na perspectiva da democracia quanto na da inclusão escolar.

A P1A diz que também é possível trabalhar dessa forma com seus alunos, que ela tenta, mas não é tão claro como a P4A relatou, por serem muito pequenos ainda e pode acabar confundindo as crianças. Ela consegue perceber que seus alunos tentam de várias maneiras solucionar as atividades, principalmente em relação à escrita que é um assunto recorrente no primeiro ano.

Quando a estratégia discutida é a de **ressaltar o valor das matérias para os alunos, para que servem** as duas professoras reconhecem em suas práticas ações que as caracterizam. A P4A identifica isso como uma demanda dos próprios alunos e a P1A já percebe que os assuntos trabalhados favorecem essa abordagem por se tratarem de temas ligados ao dia a dia dos alunos.

Eu procuro ressaltar até porque eles sempre perguntam, eles sempre questionam na minha turma isso. 'Por que a gente está aprendendo isso? Pra que serve isso que a gente está aprendendo em ciências e em português?' Eu procuro estar sempre ressaltando até por uma necessidade de eles saberem, pra eles verem um sentido nisso. (P4A) .

Eu acho que na matéria do primeiro ano é tudo muito do dia a dia, saúde, a história tem a ver com as brincadeiras, os brinquedos, os jogos, geografia joga com o dia a dia deles, então eu acho que não é tão vago. (P1A).

A pesquisadora reforça que independente da demanda dos alunos ou de parecer muito claro no material utilizado, é interessante que essa explicação sempre parta do professor para deixar claro o significado do que está sendo trabalhado, pois tendo sentido

a atividade gera mais interesse nos alunos. Favorecer essa compreensão dos alunos também é papel do professor.

Quando se fala sobre **explicitar as estratégias e habilidades que devem ser utilizadas pelos alunos para solucionar a tarefa**, a P4A relaciona com a estratégia anterior **usar a exploração de alternativas para solucionar as tarefas**.

Às vezes eu deixo clara uma estratégia para eles resolverem um exercício de matemática, eles vão lá e resolvem de outra forma. Então eu deixo isso um pouco aberto, deixo clara a forma com que eu quero que eles resolvam o exercício, mas se eles trouxeram outra forma eu não vou desconsiderar a possibilidade que ele usou. (P4A).

É importante destacar que a P4A socializa com todos da turma essas formas diferentes de resolver apresentadas por um aluno, pois essa é uma maneira de aproximar o conteúdo de todos e quem não conseguiu fazer do jeito da professora, pode acabar compreendendo definitivamente com a estratégia do outro aluno. Deixar que o aluno explique para a sala como ele fez diferente também pode ajudar na compreensão dos outros sobre o assunto.

Já a P1A acredita ser fácil utilizar essa estratégia com sua turma e vê que os alunos reforçam para os colegas algumas falas da explicação da professora.

Porque eles compartilham muito, eles falam muito. [...] Coisas que eu falo na hora do comando do que é para fazer na atividade um vai compartilhando com o outro. É bem bacana quando eles se sentam em dupla para estar fazendo isso. (P1A).

As duas últimas estratégias **utilizar comportamentos não verbais para dar significado (posição, expressão facial, nível e inflexão de voz) e reconhecer o significado das respostas dos alunos** são lidas e explicadas brevemente pela pesquisadora e as professoras apenas concordam, mas não emitem nenhuma opinião sobre elas. Dessa forma, a reunião que foi estruturada para abordar dois critérios passa para sua segunda fase: trabalhar o próximo critério que será descrito adiante.

Quadro 10: Resumo da reunião 2 – teoria / Significado

Participante	Categoria	Destaque
Pesquisadora	Método de trabalho	Reforço da ideia de uso do <i>feedback</i> e do

		trabalho colaborativo com os alunos.
P4A	Método de trabalho	Sugestão de atividades que incentivem a autoavaliação por parte dos alunos
P1A	Mediação	Exemplo de como o significado fez diferença na aprendizagem do aluno RI depois do uso da cozinha experimental.

Fonte: elaboração própria

Filmagem sala de aula

A filmagem, da qual foi retirado um trecho referente ao critério de mediação significado, foi realizada na sala da P4A. Nesse dia a professoras deu recados gerais aos alunos sobre o que aconteceria naquele dia, mudanças nos horários das aulas por conta de uma palestra que seria oferecida depois do recreio a todos os alunos da escola. A P4A fez a chamada e iniciou a correção da tarefa, passando visto no caderno de todos. Neste dia, a PEE participou da filmagem, mas sua participação será relatada efetivamente no item Colaboração. A P4A distribuiu os livros aos alunos e explica que eles farão uma atividade de ciências.

O trecho selecionado inicia-se quando a P4A explica aos alunos a atividade a ser feita no livro. Trata-se de discutir com o colega, sendo que será realizada em duplas, como os materiais: vidro, madeira, plástico e metal são utilizados na indústria automobilística e na construção civil. Depois de explicar o que era para ser feito, a P4A pediu que cada um juntasse a carteira com o colega que se senta ao lado. Essa situação provocou ruídos na sala e algumas dúvidas de certos alunos que questionaram a professora sobre qual deveria ser sua dupla. Esse procedimento levou vários minutos.

Como a PEE estava presente na sala de aula, ela se sentou junto com o aluno PC e mais uma aluna que fazia dupla com ele. Assim ela ficou responsável por acompanhar os dois na realização da tarefa, enquanto a P4A dava atenção para o restante da turma.

Como na filmagem anterior nessa sala, os alunos conversam o tempo todo da atividade, em volume elevado e fazem barulho constante durante a aula. A P4A tem que convencer um dos alunos que não quis fazer dupla com ninguém, a carteira é arrastada

quando todos já deveriam ter começado a fazer a atividade. Logo depois que ela coloca a carteira do aluno ao lado de outro e sai para atender ao chamado de uma aluna do outro lado da classe, ele volta sua carteira ao lugar anterior para continuar a trabalhar sozinho.

Enquanto alguns alunos ainda estão encontrando seus lugares a PEE já iniciou seu trabalho com a dupla PC e sua colega. Eles não compreenderam o que era para ser feito e a PEE volta a explicar para os dois.

A P4A é solicitada por vários alunos para dar instruções e explicações sobre o que é para ser feito na atividade. Dessa forma, ela percorre a classe toda indo praticamente a todas as carteiras das duplas formadas. Enquanto algumas duplas já estão discutindo sobre o assunto pedido, a P4A ainda forma algumas duplas com aqueles que não mudaram a carteira de lugar. Isso só ressalta o quanto salas numerosas exigem dos professores uma organização mais efetiva, pois as dificuldades de manejo em grupos numerosos acabam desencadeando a necessidade de maior controle sobre a situação.

Durante todo o tempo da realização da atividade, a P4A teve que explicar inúmeras vezes a mesma coisa que explicou no início, antes que os alunos se juntassem em duplas. A situação vivenciada mostra uma discordância entre o discurso e a prática da professora, pois a pergunta 4 do questionário - Antes de iniciar a tarefa, certifico-me de que os alunos compreenderam com clareza e precisão a informação dada - foi respondida pela P4A com 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim. Na prática foi possível constatar que isso não acontece sempre e que a falta dessa estratégia confunde os alunos na realização da atividade já que precisam recorrer à professora mais vezes até compreenderem efetivamente o que é para ser feito. Ou seja, dessa forma percebe-se que a fala da professora parece ser muito mais uma manifestação de desejo de que assim fosse, do que efetivamente uma condição real, passível de acontecer.

Além disso, é possível perceber que o significado daquela atividade perdeu espaço, na compreensão dos alunos, para o movimento de escolher um colega e mudar de lugar para juntar as carteiras. A maioria dos alunos, incluindo PC, perdeu o foco do que era para ser feito quando algo incomum ocorre, como a mudança de lugar. Por isso, tanto

a P4A quanto a PEE têm que retomar a explicação para que o exercício volte a ter um sentido no trabalho a ser realizado pelos alunos naquele momento.

Quadro 11: Síntese da 2ª filmagem – Significado

Categoria	Situação
Organização de aula	Perda de significado da atividade por mudança na dinâmica de trabalho e da classe.

Fonte: Elaboração própria

Reunião de reflexão

Na reunião de reflexão sobre o critério de mediação Significado estavam presentes as três professoras P1A, P4A e PEE. Elas assistiram ao trecho da filmagem relatado e, assim que terminou o vídeo, a pesquisadora pergunta a elas onde estava o significado daquela atividade e como a P4A conseguiu passar aos alunos o significado da atividade. A primeira a responder é a P4A que diz:

Eu acho que não foi passado com tanta clareza assim pra dar sentido ao que eles estavam fazendo. (P4A).

Como ela era a principal agente daquela situação observada e se manifestou prontamente, a pesquisadora pergunta se ela acha que os alunos entenderam a atividade, o que era pra ser feito. E ela responde que talvez não.

A pesquisadora discorda e diz que, acredita que sim, que os alunos entenderam a atividade proposta, mas questiona em que momento daquela situação de sala de aula eles conseguiram compreender de fato o que era pra ser feito, se a P4A consegue identificar esse momento. E a resposta é dada prontamente.

Durante a prática, quando eu estava explicando mais claramente pra cada um, pra cada dupla. (P4A).

Com esse depoimento, a P4A reconhece que teve de fazer duas vezes a mesma coisa: explicar para todos os alunos de uma vez, sem se certificar se eles haviam compreendido o que era pra ser feito e depois oferecer a mesma explicação de forma individualizada para cada dupla de alunos que se formou depois da primeira explicação.

A pesquisadora aponta que a explicação da P4A veio antes da mudança da dinâmica da classe e da forma de trabalho, e essa alteração dispersa os alunos e faz com que a maioria perca o foco da atividade a ser realizada. Um fator que pode ter contribuído para isso é que os alunos não são silenciosos e em situações diferentes, que causam certa euforia, o barulho se intensifica, ajudando no desvio da proposta. Nesse sentido, o significado facilita a compreensão do que deve ser feito e quando esse se perde sem que haja a confirmação de que os alunos realmente entenderam o que é para ser feito o professor acaba sendo solicitado para explicar novamente.

Vale ressaltar que cada dupla conseguiu estabelecer-se em um ritmo diferente, portanto quando alguns já estavam trabalhando outros ainda estavam arrastando a carteira. Talvez um procedimento inverso ajudasse na fluidez daquela atividade. Se a professora fizesse com que os alunos primeiro se acomodassem em duplas, deixando que todos estivessem sentados, bem acomodados e prontos para ouvirem a explicação da atividade a ser feita. A dinâmica adotada pelo professor também influencia na compreensão do significado e não só o que ele fala para os alunos. Como nesse caso, a dinâmica não ajuda na apreensão do significado.

Retomando a teoria de Feuerstein, o significado é a transmissão de certas informações do mediador para o mediador, como por exemplo, sua visão de mundo, preparando-o para que ele venha a ter sua própria visão de mundo e opinião (GOMES, 2002). Nesse caso, a informação se perdeu precisou ser novamente passada sob uma nova dinâmica, agora não mais coletivamente, mas individualmente. A interação humana, seja ela de que natureza for só ganha sentido quando é provida de significado e, ao perder esse significado, o processo precisa ser reiniciado, como foi o caso das ações da P4A.

A P1A oferece uma alternativa para situações como essa com base em sua experiência, relatando:

.Aconteceu isso, também esse fato de eu ter que ficar parando, parando. Primeira dupla, segunda dupla, para tudo e fala de novo, no geralzão. 'Olha, para tudo agora, larga o lápis, larga o livro, olha aqui, presta atenção. O que eu expliquei? É isso, isso, isso, Quem tem dúvida?' E aí o

ritmo vai de novo. Eu precisei fazer isso. [...] Dá uma entonação na voz: 'Olha, presta atenção! Volta aqui!'. (P1A).

Além dessa sugestão, a P1A reforça que a turma da P4A é bem agitada, com a concordância da PEE, e diz que é necessário manter o foco dos alunos. Ela lembra que a idade dos alunos favorece muito esse tipo de comportamento disperso com provocações e brincadeiras.

Um ponto a ser observado refere-se ao item 22 do questionário aplicado às professoras – Faço os alunos verbalizarem as aprendizagens a fim de comprovar se de fato compreenderam e assimilaram os conteúdos ensinados. A P4A respondeu com 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim, mas perdeu uma oportunidade de utilizá-lo. Ao invés de simplesmente explicar de novo aos alunos o que era para ser feito, poderia aproveitar o fato de trabalharem em duplas e solicitar essa verbalização dos alunos, até mesmo que eles se ajudassem a lembrar da proposta do exercício.

A pesquisadora reforça uma situação observada na filmagem em relação a duas alunas que formaram uma dupla e trabalharam o tempo todo em silêncio. A P4A afirma não se lembrar de ter que ir até elas para esclarecer dúvidas. Foram alunas que responderam tudo da atividade, discutiram, mas fizeram isso de forma diferente do restante da turma, em tom baixo de voz, sem colaborar com o barulho constante da classe. Esse seria um modelo a ser reforçado e valorizado pela professora, que não deu ênfase a esse aspecto em nenhum momento da aula filmada. Esse comportamento das duas alunas ajudou-as a não perderem o foco e o sentido da atividade e poderia servir de exemplo para o restante dos alunos.

Do ponto de vista da P4A ela vê essa atividade como positiva, pois ela pode observar quais combinações de alunos foram bem sucedidas e quais não renderam tanta discussão e resultado na hora da correção.

... ter visto que algumas duplas discutiram bem, deram bem certo, conseguiram discutir legal o assunto, deram mais exemplos e algumas duplas nem tanto, achei que não foi tão produtivo ter juntado alguns alunos. (P4A).

Sobre esse aspecto, P4A disse que a escolha foi de juntar quem estava mais próximo apenas para diminuir o tempo de agrupamento, mas que diante do resultado, ela pensa em rever esse critério em novas situações desse tipo para que todos os alunos tenham um bom rendimento.

Como nessa situação a PEE também estava presente, a pesquisadora pede que ela se manifeste e diga o que ela fez de diferente da P4A. Ela afirma ter apenas trabalhado para manter o foco de PC na atividade porque ele se distrai com muita facilidade. Até porque o aluno sabia realizar a atividade. Mas a PEE também reforça que teve que explicar novamente para ele o que era para ser feito.

Apesar de não ter conseguido deixar claro para os alunos o significado na situação filmada, a P4A mostrou-se bastante favorável à discussão e, principalmente, à reflexão sobre o que poderia ser feito para utilizar, da melhor forma, o critério de mediação significado.

Ao final da reunião, a pesquisadora apresentou outro trecho da filmagem da aula da P4A que remete ao critério de mediação trabalhando anteriormente: intencionalidade e reciprocidade. O momento é de correção da atividade feita em dupla. A professora segue o mesmo procedimento da correção da tarefa, os alunos vão dando suas respostas e a P4A escreve na lousa. Depois de assistirem ao vídeo a pesquisadora pede para que a P4A indique se ela vê diferença na sua atuação da primeira filmagem de sua aula para essa e qual seria a diferença.

Inicialmente, a P4A apenas destaca que a atividade e a dinâmica são diferentes, então a pesquisadora pede para que ela pense apenas em sua atuação, independente dos alunos, que pense em sua própria postura. A P4A acaba não conseguindo identificar uma mudança.

Antes de emitir sua opinião e explicar o porquê de trazer mais um novo vídeo da atuação da P4A, a pesquisadora pede para que a P1A diga se viu diferença, já que ela estava presente na reunião anterior, de reflexão, referente ao critério intencionalidade e

reciprocidade e assistiu à primeira filmagem da aula da P4A. Imediatamente a P1A vai ao ponto principal dirigindo-se diretamente à P4A.

Pensando agora o foco está em você. Não é mais uma entre eles. Está ali, a entonação de voz, chamando pra você. Antes era a mesma coisa, você estava lá na frente, tendo o poder, está mandando ali, mas antes ele não... [faz um gesto indicando atenção]. Agora estão ali com você, barulhentos, porque eles são barulhentos, mas está tendo aquela dinâmica, você pergunta [eles] respondem, a atenção [...] não tem mais aquela coisa virada aqui [gesticulando para o lado] não, estão prestando atenção, a professora está ali. Bem legal! (P1A).

A pesquisadora ressalta que a voz da P4A passou a se destacar do barulho da classe, o que antes não acontecia porque a professora se mantinha linear, sempre no mesmo tom. Frisa que as coisas que foram pontuadas na reunião anterior foram identificadas nessa sessão de filmagem, mostrando que a P4A realmente mostrou alteração em sua prática ou pelo menos mostrou estar empenhada em aprimorar sua atuação.

Quadro 12: Síntese da 2ª reunião de reflexão / Significado

Ideia principal	Perda do significado da atividade			
	P1A	P4A	PEE	Pesquisadora
Dificuldades		Manter o foco dos alunos e deixar claros os objetivos da atividade.		
Sugestões				Reforço e utilização de bons exemplos dados por alguns alunos.
Positivo		Atuação da P4A com o critério de mediação intencionalidade		Abertura da P4A para reflexão sobre suas dificuldades.

		e reciprocidade		
--	--	-----------------	--	--

Fonte: Elaboração própria

Questionário DEPOIS

Ao final da reflexão realizada pela pesquisadora e pelas professoras, é possível fazer uma comparação entre as respostas do questionário e suas atuações evidenciadas nas filmagens como segue.

Questão 4 – Antes de iniciar a tarefa, certifico-me de que os alunos compreenderam com clareza e precisão a informação dada.

P1A	
ANTES	DEPOIS
4	5

P4A	
ANTES	DEPOIS
5	5

PEE	
ANTES	DEPOIS
5	5

Nesta questão, as professoras PEE e P4A mantiveram a mesma resposta 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – nos dois questionários e P1A assinalou uma evolução de um questionário para outro. Com o recurso da filmagem foi possível constatar que a P4A não utiliza claramente esse tipo de estratégia, visto que os alunos precisaram perguntar novamente e cada um em seu tempo o que era para ser feito. A perda do foco com a mudança de lugar desviou a atenção dos alunos e a P4A não utilizou o recurso de se certificar se eles compreenderam o que era para ser feito. Esses são dois fatores que impossibilitaram a expressão do significado na situação.

Questão 6 – Ao começar um tema ou matéria tento averiguar os conhecimentos prévios dos alunos e o vocabulário básico que conhecem.

P1A	
ANTES	DEPOIS
5	5

P4A	
ANTES	DEPOIS
5	5

PEE	
ANTES	DEPOIS
4	5

Este parece ser um aspecto da atuação docente já realizado pela maioria das professoras, visto que P1A e P4A responderam com 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – nos dois questionários. Já para a PEE houve uma evolução aumentando de 4 – De acordo. Costumo Agir assim – no questionário ANTES para 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – no questionário DEPOIS.

Questão 20 – Apresento modelos de atuação e adapto as dificuldades à aprendizagem a fim de assegurar a aprendizagem significativa dos alunos menos dotados.

P1A	
ANTES	DEPOIS
4	5

P4A	
ANTES	DEPOIS
5	5

PEE	
ANTES	DEPOIS
5	5

De acordo com as respostas de P4A e PPE, há a indicação de que elas já se utilizavam de modelos e de aprendizagem significativa com seus alunos e continuam utilizando estas ferramentas em suas práticas docentes. Já P1A demonstra uma evolução no seu jeito de trabalhar passando a usar com mais frequência este tipo de estratégia com seus alunos passando de resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim – nos questionários ANTES para a resposta 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – no questionário DEPOIS.

Questão 22 – Faço os alunos verbalizarem as aprendizagens a fim de comprovar se de fato compreenderam e assimilaram os conteúdos ensinados.

P1A	
ANTES	DEPOIS
5	5

P4A	
ANTES	DEPOIS
5	5

PEE	
ANTES	DEPOIS
5	5

Esse é o único item do questionário que não apresentou modificação nas respostas das professoras, mostrando que todas se manifestaram muito atentas ao aprendizado de seus alunos. Porém, a prática da P4A mostrou que nem sempre, quando tem oportunidade, ela utiliza esse recurso. Mesmo a filmagem não tratando da introdução de um novo tema, mas da explicação de uma atividade, essa estratégia poderia ser utilizada para ajudar tanto os alunos quanto a professora, no momento da explicação que, constatou-se, precisou ser repetida.

3.2.5 Critério de mediação: TRANSCENDÊNCIA

Questionário ANTES

Questão 10 – Ajudo os alunos a descobrirem os objetivos, a intencionalidade e a transcendência das minhas intervenções para envolvê-los nas tarefas.

P1A	
ANTES	4

P4A	
ANTES	5

PEE	
ANTES	5

Este item refere-se a dois critérios de mediação ao mesmo tempo: intencionalidade e reciprocidade e transcendência. Os conceitos relacionados a elas são; princípios, motivação, consciência daquilo que se aprende, vontade e autoimplicação, ou seja, envolvimento consigo próprio, com a própria aprendizagem, já que ter clareza das intenções do professor e até onde aquelas tarefas querem levar, fazem com que o aluno comprometa-se de forma mais consciente com o seu desenvolvimento. A principal estratégia é a comunicação aberta que leva à clareza de procedimentos e compreensão do aluno. Apenas P1A respondeu, nesse primeiro momento, que não se utiliza sempre dessa estratégia com seus alunos, mas mesmo assim, a resposta 4 indica que ela costuma agir assim. Já as professoras P4A e PEE responderam com 5, que usam esses processos em sua atuação.

Questão 25 – Ajudo os alunos a descobrirem valores e elaborarem princípios e conclusões generalizadoras no que diz respeito àquilo que foi estudado.

P1A	
ANTES	4

P4A	
ANTES	5

PEE	
ANTES	4

Item relativo ao critério transcendência que abarca, principalmente, o conceito de abstração e apresentação de outras realidades e contextos nos quais a sequência de aprendizagens ou os conceitos aprendidos possam ser reproduzidos ou aplicados. As estratégias adequadas levam ao uso das vivências pessoais, conduzindo o que foi aprendido para a vida de cada aluno para melhor assimilação. As professoras P1A e PEE demonstram, com suas respostas, que usam essa estratégia, mas não sempre. Já a P4A foi a única a responder com 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim.

Reunião teoria

Nessa reunião, que foi a mesma em que foi discutido o critério de mediação anterior, Significado, a PEE não pode estar presente, então o conteúdo foi trabalhado apenas com a P1A e P4A. Ao serem questionadas pela pesquisadora sobre o que lhes sugere o nome do critério de mediação Transcendência, as professoras explicam o que entendem. Como estão conhecendo a teoria, a P4A, por exemplo, dá sua resposta em forma de pergunta.

Seria auxiliar o aluno para ele ir além de onde ele já está, para ele transcender o que ele já sabe?. (P4A).

A P1A concorda com opinião da P4A e a pesquisadora explica o que diz a teoria. Retomando a ideia de generalização, um processo natural de todo ser humano, a transcendência é quando o professor favorece, ajuda o aluno a generalizar, a utilizar os conceitos aprendidos em situações diferentes, mas que exigem aquele conhecimento.

As professoras, de posse de um papel com as estratégias descritas no quadro a seguir leem e discutem com a pesquisadora cada uma das ações que caracterizam a aplicação da transcendência em sala de aula.

Quadro 13: Estratégias que caracterizam o critério de mediação Transcendência

Estratégias que caracterizam TRANSCENDÊNCIA
Relacionar os conteúdos trabalhados com acontecimentos do passado e do futuro.
Relacionar os conteúdos com os objetivos gerais daquela atividade.
Perguntar ao estudante sempre por que chegou à solução do problema e como o resolveu.
Ensinar habilidades, conceitos e princípios além das necessidades imediatas.
Fomentar o uso dos processos básicos e superiores do pensamento.
Ensinar a concluir e generalizar regras e princípios por meio do exemplo.
Facilitar a transferência de um instrumento a outro, desde uma lição a outra, desde uma disciplina a outra.

Utilizar perguntas para os alunos como: “por quê?” e “como?”.
Estimular o aluno a fazer relações complexas dando exemplos de conexão.

Fonte: Elaboração própria com base em Mentis (1997)

A primeira estratégia, **relacionar os conteúdos trabalhados com acontecimentos do passado e do futuro**, é identificada pelas professoras na roda de conversa, momento que precede a apresentação de novos temas, no qual a professora busca perceber o conhecimento prévio dos alunos sobre determinado assunto. E, para elas, os alunos já estão acostumados com esse tipo de situação.

Acho que é muito na roda de conversa. A gente trabalha muito isso. (P1A).

Acho que é meio automático ir retomando o passado, não só os conteúdos, mas a vida deles. (P4A).

Apesar de terem clareza quanto ao uso da estratégia em relação aos conhecimentos prévios dos alunos explorando situações já vivenciadas, a pesquisadora reforça que é importante para a transcendência projetar situações futuras para que os conhecimentos sejam empregados em algo ainda desconhecido, inusitado para os alunos.

Resgatando um pouco do critério de mediação anterior, significado, a estratégia **relacionar os conteúdos com os objetivos gerais daquela atividade**, é apenas explicada pela pesquisadora, como um norte para o aluno, na direção em que a turma está caminhando. As professoras não fizeram nenhum comentário.

Sobre **perguntar ao estudante sempre por que chegou à solução do problema e como o resolveu**, as professoras identificam certa dificuldade de seus alunos na realização desse tipo de estratégia.

Muitas vezes eu vejo uma dificuldade dos meus [alunos] em explicar como eles resolveram, porque ele respondeu dessa forma e não de outra. Muitas vezes eu pergunto isso pra eles e eles ficam pensando, pensando, demoram pra responder. [...] Não sei se é uma dificuldade deles, se é normal, não sei. (P4A).

Ou eles respondem da mesma maneira que você explicou a atividade. Ele fez diferente, mas usa as mesmas palavras da professora. (P1A).

A pesquisadora sugere que as professoras façam essas perguntas a cada passo do exercício e isso, talvez, possa facilitar para que eles consigam explicar de forma mais clara como o realizaram, seja verbalmente ou mostrando na lousa como chegou ao resultado. Tal processo pode ajudar o aluno a construir novamente o caminho percorrido.

Na estratégia **ensinar habilidades, conceitos e princípios além das necessidades imediatas** a pesquisadora aponta isso como uma forma de não perder oportunidades de explicar situações ou assuntos que surgem do interesse natural dos alunos e que, por vezes, extrapolam os conteúdos imediatos de sala de aula. Lembra uma situação na filmagem anterior da P4A em que uma aluna disse saber quem é a presa do guepardo, o gnú. A professora ouviu da aluna e deu o assunto por encerrado, mas essa poderia ser uma oportunidade interessante de estender o assunto e aprender sobre um animal novo, mesmo não estando no conteúdo do livro didático adotado.

Aproveita para dar um exemplo que observou na Espanha. Em uma classe de primeiro ano, a professora dava uma atividade de ciências e no livro que usavam falava sobre o bisão, mas não havia uma foto, portanto as crianças não tinham uma ideia de como era esse animal. Com os questionamentos dos alunos sobre ele, imediatamente a professora buscou em seu *notebook*, pelo site *google*, o nome bisão, procurou em imagens e mostrou para os alunos na lousa digital uma foto de um bisão. Todos discutiram como era o animal, que parecia com um boi, mas era um pouco maior, tinha um chifre diferente e os alunos conheceram algo novo.

Obviamente, a pesquisadora deixa claro que compreende as diferenças, que a escola na qual a pesquisa se desenvolvia não possuía lousa digital nem computador em sala, mas isso não impede que a professora busque com os alunos na *internet* em uma aula de informática ou na biblioteca, assuntos que sejam de interesse deles e que surjam durante alguma situação em sala de aula. E que, principalmente, torna mais interessante para o aluno aprender sobre assuntos que ele gosta e não somente o que o livro didático apresenta. Essa é uma forma de motivar os alunos.

Na estratégia **facilitar a transferência de um instrumento a outro, desde uma lição a outra, desde uma disciplina a outra** as professoras veem como possível e bastante

próxima daquilo que já fazem em sala de aula e argumentam que o material adotado pela prefeitura permite trabalhar o mesmo conceito em diferentes áreas.

O livro também tem muito isso. (P1A).

Até mesmo em história e geografia que agora eles estão entrando na questão dos mapas, de trabalhar os mapas de geografia e puxar para história o mapa do Brasil antigo que eles estão começando a ver. Então dá sempre pra fazer, ou até mesmo juntar tudo isso com português, algum texto que tem no livro de texto. (P4A).

A pesquisadora ressalta que esse tipo de estratégia caracteriza a transcendência, mas também ajuda a dar significado ao aluno, relacionando os assuntos e dando um sentido único, maior, para as disciplinas e assuntos que são organizados de forma fragmentada.

Sobre a estratégia **utilizar perguntas para os alunos como: “por quê?” e “como?”** as professoras identificam essa prática no dia a dia.

Está dentro do dia a dia, quando vem o aluno na mesa, você vai até ele. (P1A).

Essa estratégia é importante, pois é o início da ideia de aprender a aprender. Quando o aluno é questionado sobre o processo pelo qual passou para fazer alguma atividade, ele passa a ter mais clareza sobre o mesmo. O professor pode, no início, ajudar ou dar dicas para que o aluno vá delineando seu próprio raciocínio. Assim o aluno passa a refletir sobre sua própria maneira de pensar levando-o a ser autônomo no conhecimento de novos assuntos.

Assim termina a reunião de teoria destinada ao conhecimento das estratégias dos critérios de mediação Significado e Transcendência.

Quadro 14: Resumo da reunião 2 – teoria / Transcendência

Participante	Categoria	Destaque
Pesquisadora	Método de trabalho	Aproveitar as oportunidades que os alunos trazem para aprender sobre coisas novas.

P1A e P4A	Material	Colaboração do material para a aplicação de algumas estratégias
-----------	----------	---

Fonte: Elaboração própria

Filmagem sala de aula

A segunda sessão de filmagens é a primeira da P1A, portanto essa é a primeira vez que a professora passa pela situação de ter uma pesquisadora e um equipamento de gravação dentro de sua sala de aula. A aula gravada iniciou-se com a P1A fazendo o cabeçalho na lousa e colocando a rotina do dia em um canto da mesma. Para situar os alunos sobre o trabalhado, nesse dia eles teriam matemática, língua portuguesa, educação física e ciências.

O trecho selecionado pela pesquisadora é referente à aula de matemática. A P1A introduzia a temática de uma das operações aritméticas, a soma, e explicava pela primeira vez para os alunos o que é somar e como se faz. A P1A foi explicando o assunto com a participação dos alunos, agregando as ideias que eles tinham sobre o tema e, ao mesmo tempo, exemplificando com desenhos. Na lousa ela desenhou duas flores, o sinal de mais, uma flor e o sinal de igual. Assim fez com flores, e picolés. Desenhou quatro picolés, o sinal de mais, dois picolés e o sinal de igual. No primeiro exemplo, com números menores, que se contados cabem em uma só mão, os alunos pareceram compreender o processo de somar. Porém, no segundo exemplo, o aluno RI e mais alguns não entenderam e não conseguiram fazer a conta.

Nesse momento, a P1A retoma a explicação alterando o contexto da soma. Ela pergunta para RI se o pai dele tem vacas no lote de terra deles e o menino responde que sim, que ele tem quatro vacas. Então a P1A pergunta para outro aluno, que também sente dificuldade em entender o mesmo assunto, quantas vacas ele tem no lote dele. Ele responde que tem oito vacas. A partir daí, a P1A pede que todos deixem o lápis na carteira e prestem atenção no que ela vai falar. A professora desenha na lousa as oito vacas de um dos alunos contando cada uma delas, coloca o sinal de mais e depois desenha as quatro vacas de RI, também contando cada uma. Depois de esquematizado visualmente o problema, a P1A diz que eles precisam levar para uma fazenda todas

aquelas vacas dos dois alunos, mas quando eles forem levá-las, eles precisarão saber quantas vacas irão e ao chegar lá terão que saber quantas chegaram para terem certeza de que nenhuma se perdeu no caminho. A P1A pergunta para a classe como ela fica sabendo quantas vacas tem. Alguns alunos manifestam-se, alguns até respondem o número total de vacas, doze. Como já se tem a resposta, a P1A pergunta como é que esses alunos chegaram nessa resposta, como fizeram para saber que são doze vacas. Uma aluna responde que chegou até a resposta contando. Outro aluno levanta-se, vai até a lousa e diz que contou tudo misturado, gesticulando como se pegasse nos braços todas aquelas vacas desenhadas. A P1A acata a resposta de contar tudo misturar e, então, começa a contar, com a ajuda dos alunos que acompanham em voz alta, todos os desenhos em sequência, chegando ao número doze.

Como a dificuldade do aluno RI era fazer a conta com os picolés, a P1A volta ao desenho dos mesmos que já estava na lousa. Ela conta uma história de que um aluno da classe comprou quatro picolés e outro aluno comprou dois, seguindo a conta que já estava na lousa. Ela explica que eles vão chupar os picolés juntos e querem saber quantos eles têm no total. Imediatamente, o aluno RI conta todos em sequência apontando com seu lápis, exatamente como a professora fez com as vacas junto com todos os alunos da classe. Assim ele chega à resposta seis. Apenas para confirmar, a P1A pergunta novamente para RI quantos picolés ele terá que desenhar na resposta daquela soma e ele responde seis. A P1A diz para os alunos que aquilo que eles acabaram de fazer é somar e a resposta de RI foi que agora ele havia entendido.

Quadro 15: Síntese da 2ª filmagem – Transcendência

Categoria	Situação
Método de trabalho	A professora dá significado para a soma e ajuda o aluno a transcender o conhecimento aprendido.

Fonte: Elaboração própria

Reunião de reflexão

O vídeo com o trecho da aula da P1A foi exibido para as professoras P1A, P4A e PEE na reunião. Ao término da exibição, a pesquisadora pergunta o que elas acharam

daquela atuação, pensando no critério de mediação transcendência e, também no significado, já que esse critério foi trabalhado na mesma ocasião, nas mesmas reuniões. A pesquisadora quer saber se as professoras acham que esses critérios estão presentes ou não naquele momento. A primeira a responder foi a PEE seguida da P4A dizendo:

Aconteceu, porque ela trabalhou com a realidade dele e aí, depois, no exemplo que ela deu ele entendeu. (PEE).

Ele conseguiu dar significado para aquilo também [referindo-se ao exemplo dos picolés]. (P4A).

Preocupada com a compreensão das professoras sobre como proceder e como identificar se o aluno foi mesmo tocado por esses dois critérios de mediação, a pesquisadora pede para que elas identifiquem o momento no qual o aluno RI viu significado naquela atividade e conseguiu transcender. A PEE é precisa apontando o comportamento do aluno.

A soma que ele fez que deu seis. (PEE).

Foi onde ele conseguiu. [concordando com a PEE]. (P1A).

Essa resposta mostra-se muito positiva e a pesquisadora reforça explicando o contexto anterior da situação que não aparecia no vídeo editado que elas acabaram de assistir. A pesquisadora contou que a P1A estava trabalhando inicialmente com os picolés, mas como o RI não havia entendido, ela colocou um exemplo com um contexto próximo dos alunos apenas para explicar e, com o conceito entendido, voltou para o exemplo inicial, dos picolés, que foi resolvido sem dificuldade pelo aluno RI.

A pesquisadora pede para que as professoras atentem para o fato de mudar o contexto e que fazer um desenho a mais pode ter trazido o significado de forma mais intensa para o aluno, com isso ele pode ir além daquele exemplo e calcular qualquer coisa, deixando clara a transcendência. Essa foi uma maneira de mostrar que um critério de mediação pode facilitar para que outro critério seja empregado.

É importante que as professoras percebam que alterações simples na hora da explicação podem facilitar a compreensão dos alunos e a prova disso foi à rapidez com

que RI resolveu a soma dos picolés. A P1A concorda e comenta que RI respondeu, contente, que naquele momento havia entendido o processo.

Retomando a teoria, Gomes (2002) baseado em Kozulin (2000) explica que a transcendência ultrapassa um ato concreto dotando-o de significado cognitivo e afetivo. Comprovando essa explicação nas ações da P1A, foi exatamente o que aconteceu, pois a partir do momento em que o conteúdo ensinado foi aproximado da realidade do aluno tudo fez mais sentido sendo possível generalizar a adição somando qualquer categoria de elementos e certamente desse momento em diante outras somas serão possíveis.

Retomando o questionário respondido pelas professoras, vale lembrar que a P1A respondeu com 4 – De acordo. Costumo agir assim, nos dois itens referentes a esse critério de mediação, sendo elas: Ajudo os alunos a descobrirem os objetivos, a intencionalidade e a transcendência das minhas intervenções para envolvê-los nas tarefas e Ajudo os alunos a descobrirem valores e elaborarem princípios e conclusões generalizadoras no que diz respeito àquilo que foi estudado. A filmagem da aula da P1A mostra claramente que essas duas estratégias foram empregadas para ajudar o aluno RI compreender o que é somar e, principalmente, que ele pode empregar esse conhecimento para somar qualquer coisa, sejam flores, vacas ou picolés. Nesse caso houve coerência entre o que a P1A pensa de sua atuação e sua prática em sala de aula.

O momento é propício para reforçar que a aproximação dos conteúdos, a serem ensinados, com o cotidiano do aluno, com aquilo que ele conhece ou já viu faz com que as coisas ganhem significado e, com isso, fiquem mais fáceis de serem compreendidas. A pesquisadora atenta para o fato dos critérios de mediação estarem atrelados uns aos outros e o uso de um levar a outro sendo que a atuação consciente, reflexiva do professor permite que essa ligação seja percebida. Parece ter ficado claro que o significado é um passo para a transcendência ocorrer.

A pesquisadora lembra a estratégia de transcendência **perguntar ao estudante sempre por que chegou à solução do problema e como o resolveu**, que foi o que um dos alunos fez e que foi crucial para que RI compreendesse como funciona a soma. Esse aluno foi brilhante ao exteriorizar a estratégia que usou para resolver o problema, ainda que

tenha explicado em sua simplicidade, com suas palavras de criança. A pesquisadora pede que as professoras digam o que acharam da situação.

Eu fiquei pensando muito nisso, na nossa outra reunião, de estar questionando [sobre como os alunos fizeram] porque eu acho que não tinha essa prática. Ou até tinha, mas não tinha me ligado, de perguntar: 'mas como?'. Agora eu estou tentando estar sempre questionando, estar perguntando. Porque eles acabam falando e você vai conversando e pode ser que não seja tão produtiva aquela roda de conversa. De fazer ele refletir. (P1A).

A pesquisadora coloca que essa prática é importante porque os alunos sempre acabam contando o que fizeram, mas é importante fazer com que eles pensem sobre isso, além de essa exteriorização poder ajudar os colegas. A P1A compreende e completa.

E isso vai me ajudar a fazer o outro também entender, a maneira que ele entendeu, de estar passando pro outro aluno. (P1A).

Porque, às vezes, a linguagem da criança é mais simples. Às vezes você explica, explica, a criança vai lá, fala do jeito simples dela e pronto. (PEE).

A pesquisadora pergunta se as professoras conseguem identificar onde está a transcendência na situação do vídeo e a P4A foi precisa na resposta.

Na capacidade dele de conseguir generalizar, ir além dos bois e das vacas e conseguir usar isso com picolé, com flor, com lápis. (P4A).

Todas as professoras concordam e identificam o mesmo que a P4A, mostrando que elas compreenderam a aplicação do critério e a resposta do aluno que caracteriza a efetivação do mesmo. A pesquisadora reforça que para quem lê a teoria, ela pode parecer difícil, mas que ao analisar cada uma das estratégias, é possível perceber que elas fazem parte do dia a dia do professor, que a maioria deles realmente faz aquelas coisas. E para fazer com que todas as professoras reflitam sobre sua própria prática, a pesquisadora pergunta se só a P1A consegue aplicar aqueles critérios.

Na verdade você sempre tem que fazer isso. (PEE).

Não é um bicho de sete cabeças, não é uma coisa absurda que está sendo proposta. (P4A).

É o pensar na sua prática, é o que você falou: é pensar. Eu tenho essa proposta de atividade e pensar em como passar. Como esse aluno está aprendendo. (P1A).

Com as evidências de que as professoras compreenderam, a pesquisadora reforça que a atuação da P1A foi um bom exemplo para que elas pudessem ver, refletir e discutir sobre como os critérios de mediação podem ser utilizados de forma simples, sem fugir do que deve ser ensinado e, principalmente, ajudar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Como conclusão da reunião, a P1A dá sua opinião sobre a experiência.

Foi bacana ter feito o exemplo, mas acho que teria amenizado meu trabalho se eu tivesse iniciado com a coisa mais prática [exemplo das vacas]. Não ter esperado. (P1A).

A pesquisadora indica essa ideia como algo a se pensar nas próximas situações em que tiver que explicar algo novo para os alunos. Isso pode ficar como aprendizado.

Na verdade, eu pensei que o que eu coloquei seria mais prático, a flor porque chama o aluno, peguei os lápis, chamei o aluno, eles somaram, mas aí não andou, o negócio não foi. Depois que eu joguei com as vaquinhas. Mas eu acho que é de se pensar em colocar no início, sabe, não copiar nada. Tentar fazer mais isso, porque eu acho que fica mais fresca a coisa. (P1A).

Em uma opinião diferente à da P1A, a PEE expõe seu ponto de vista sobre a situação mostrando que acha correto o que a P1A fez, pois esse tipo de situação faz parte da prática diária do professor em sala de aula. Nem todos os passos podem ser planejados, o professor precisa estar atento à demanda do aluno e, a partir disso, mudar o rumo da situação.

Mas eu acho que tem a ver com você rever as estratégias do momento porque, às vezes, eu estou aqui sozinha com a criança, eu planejo uma coisa [...] eu estou vendo que ele não está entendendo, não está dando certo, então na hora você tem que... [estrala os dedos] Eu acho que também é do momento. (PEE).

Ainda sobre a experiência de inserir os critérios de mediação em sua prática diária, a P1A faz um comentário interessante sobre como isso mudou seu planejamento e como refletiu na maneira como vê sua atuação junto aos alunos.

[...] você pega ali o conteúdo, a atividade, você vai montando, mas aí [...] depois da nossa primeira reunião, que eu participei mesmo... eu comecei de colocar algumas questões ali ‘o que eu posso tirar daqui dessa atividade?’, ‘o que eu posso perguntar?’. Eu não fazia isso e eu comecei, ali do lado, a fazer algumas anotações. Porque na hora saia pergunta, de estar interagindo com a classe, mas eu acho mais bacana porque aí eu consigo, na hora, processar melhor. (P1A).

A fala da P1A mostra que pensar nos critérios de mediação no momento de planejamento e preparação das aulas pode facilitar a forma de interpretar a interação e as respostas dos alunos. A introdução dos critérios de mediação faz de sua prática uma atividade mais consciente do que se faz e do que se espera do aluno. O exemplo é de uma prática reflexiva, não só em relação aos conteúdos, mas em relação à atuação do professor e, principalmente, à condução da aula e o que fazer com os caminhos apontados pelos próprios alunos. A pesquisadora ressalta que muitas vezes as perguntas dos alunos podem levar a aula para rumos diferentes e o professor pode se perder nesse tipo de situação. A P1A diz que se ela tiver essa reflexão ela estará mais “armada” contra esse tipo de desvio, o que a pesquisadora identifica como aproveitar melhor a pergunta que vem do aluno e a P1A complementa.

Porque eu já estou um pouco mais armada, preparada, vem uma pergunta, já dou a resposta e você já faz uma outra pergunta. (P1A).

Isso mostra que preparar uma aula não é apenas selecionar os conteúdos e as atividades a serem aplicadas. Preparar uma aula pode ir além, deixando claro o que e como se pretende fazer aquilo. Pensar sobre os critérios de mediação durante o planejamento pode levar a um melhor aproveitamento de uma roda de conversa, por exemplo, para extrair o máximo que se pode do aluno e, principalmente, fazê-lo pensar sobre suas ideias e conhecimentos.

Quadro 16 - Síntese da 2ª reunião de reflexão / Transcendência

Ideia principal	Uso adequado da transcendência em uma atividade			
	P1A	P4A	PEE	Pesquisadora
Dificuldades	Decidir o melhor momento de empregar uma			

	estratégia – usar antes de iniciar ou deixar as dúvidas surgirem.			
Sugestões	Planejar as aulas introduzindo os critérios de mediação.			

Fonte: Elaboração própria.

Questionário DEPOIS

Questão 10 – Ajudo os alunos a descobrirem os objetivos, a intencionalidade e a transcendência das minhas intervenções para envolvê-los nas tarefas.

P1A	
ANTES	DEPOIS
4	5

P4A	
ANTES	DEPOIS
5	5

PEE	
ANTES	DEPOIS
5	5

Os questionários aplicados nos dois momentos da pesquisa têm pouca alteração nas respostas oferecidas pelas professoras. A P1A respondeu com 4 no primeiro questionário e mostrou em sua prática que realmente utiliza essa estratégia para ajudar seus alunos a descobrirem a transcendência de sua intervenção. Após as discussões e a reflexão sobre a filmagem a resposta no questionário DEPOIS se altera para 5, corroborando a fala da professora durante a reunião de reflexão, que diz ter passado a pensar mais nessa questão desde o planejamento das aulas até a prática efetiva junto aos alunos.

Questão 25 – Ajudo os alunos a descobrirem valores e elaborarem princípios e conclusões generalizadoras no que diz respeito àquilo que foi estudado.

P1A	
ANTES	DEPOIS
4	5

P4A	
ANTES	DEPOIS
5	5

PEE	
ANTES	DEPOIS
4	5

As professoras P1A e PEE demonstram, com suas respostas, que compreenderam a importância da transcendência para a aprendizagem de seus alunos, mas a P1A mostrou

claramente em sua atuação como é possível efetivar essa estratégia com tais características. A resposta 5 no questionário DEPOIS leva a crer que ela passou a usá-la com mais frequência no seu cotidiano docente já que a filmagem da aula da P1A deixou claro para todas as professoras como é possível levar o aluno à transcendência colaborando com seu melhor entendimento dos conteúdos. Já P4A foi linear nas duas respostas, afirmando com 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – mesmo antes da intervenção e seguindo com a mesma opção de resposta no questionário DEPOIS.

3.2.6 Critério de mediação: **COMPETÊNCIA**

Questionário ANTES

Questão 8 – Graduo e adapto os conteúdos segundo as capacidades dos alunos.

P1A		P4A		PEE	
ANTES	4	ANTES	4	ANTES	5

Item relacionado ao critério de mediação competência, o qual requer conceitos como diversificação de explicações e níveis de abstração para atingir todos os alunos, clareza em relação ao ritmo de aprendizagem de cada um e planejamento das aulas pensando nos alunos que pretende ensinar. A estratégia principal deste tipo de conduta pauta-se na capacidade de adaptação do professor em sala de aula diante dos imprevistos que sempre acontecem quando os alunos estão aprendendo um novo conteúdo. As professoras P1A e P4A, professoras de sala comum dão resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim – no questionário ANTES. Já a PEE assinala a resposta 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – o que realmente mostra que a professora de educação especial tem sido direcionada para agir assim.

Questão 24 – Proponho atividades que exijam maior esforço de abstração e interiorização a fim de comprovar a capacidade de compreensão e assimilação dos alunos.

P1A		P4A		PEE	
ANTES	4	ANTES	4	ANTES	4

Relaciona-se com o quarto critério de mediação, o sentimento de capacidade. Ligado a conceitos de imagens mentais, codificação e representação mental, faz uso de estratégias como leitura silenciosa e linguagem simbólica e interiorizada. Todas as professoras apresentaram a mesma resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim – no questionário ANTES.

Reunião teoria

No início da reunião, a última a tratar dos critérios de mediação separadamente, a pesquisadora retoma brevemente os três critérios já trabalhados até então apenas lembrar sem se aprofundarem no assunto. Sobre competência, o próprio nome já é bem claro, por isso não houve uma discussão sobre o que as professoras pensam ser esse critério. Dessa forma, deu-se início à leitura das estratégias que caracterizam o critério e, conseqüentemente, à discussão sobre elas.

Quadro 17: Estratégias que caracterizam o critério de mediação Competência

Estratégias que caracterizam COMPETÊNCIA
Transformar as aprendizagens adequando-as ao nível de desenvolvimento dos alunos.
Selecionar materiais apropriados, reduzir a velocidade e repetir explicações.
Sequenciar gradualmente as fases de aprendizagem.
Utilizar o <i>feedback</i> de acordo com a competência dos alunos.
Informar sempre o aluno sobre seus avanços, mesmo que estes sejam pequenos.
Responder sempre a todas as perguntas dos alunos.
Formulação de perguntas adequadas ao nível do aluno.
Enfatizar as competências dos alunos e não as deficiências/dificuldades.

Fonte: Elaboração própria com base em Mentis (1997)

Na primeira estratégia **transformar as aprendizagens adequando-as ao nível de desenvolvimento dos alunos** a pesquisadora ressalta que o desafio é importante para o aluno, mas ele também precisa sentir-se competente para ter mais autoconfiança e as

atividades equivalentes ao que ele pode e consegue fazer não lhe geram frustração. Quando questionadas se utilizam essa estratégia as professoras se manifestam.

Eu procuro fazer isso sempre porque eu sinto que eles precisam disso, procuro estar voltando sempre. (P4A).

Quando a P4A diz voltar, o sentido é de retomar o que já foi trabalhado, o que os alunos já aprenderam, para poder dar seguimento aos assuntos. Essa retomada favorece a percepção daquilo que já se conhece e do que se está aprendendo. Dessa forma há menos frustração, pois se há encadeamento dos assuntos e a ligação entre os conhecimentos adquiridos e os novos a serem incorporados acontece de forma natural.

A pesquisadora ressalta que a confiança adquirida nesse tipo de atividade tem a ver com a autoestima dos alunos. Passando para a estratégia **selecionar materiais apropriados, reduzir a velocidade e repetir explicações**, pensando na realidade das professoras que já relataram não ter um material totalmente adequado nem à realidade dos alunos nem ao conteúdo específico de cada ano, as professoras veem esse tipo de ação muito usada no dia a dia.

Principalmente selecionar material apropriado [...] acho que é o que a gente mais faz aqui. (P4A).

Remetendo-se ao exemplo da primeira reunião de reflexão, a P1A fez uma observação sobre sua própria prática a partir da discussão levantada acerca da folha de exercícios que a P4A ofereceu à classe toda e o aluno PC não conseguiu realizar todas as atividades. Nessa situação a pesquisadora sugeriu que apenas determinados exercícios fossem selecionados para o aluno, visto que havia vários na folha e alguns poderiam ser difíceis para ele.

Eu refleti bastante nisso sobre o RI. Eu pensei muito nisso. Ele tem que fazer as atividades escritas, mas [...] até sobre o cabeçalho [...] ele tem que acompanhar no mesmo ritmo, sendo que ele pode fazer nos intervalos? E aquele dia eu fiz isso. Eu percebi que a coisa não ia dar. 'Então tá, vamos pular aqui a linha, mas você vai fazer.' Ele também começou a se cobrar porque ele não quer ser diferente, ele quer fazer igual. Eu percebi com as receitas. E eu fiz o quê? Eu pulei [as linhas no caderno], ele acompanhou [a aula] depois ele continuou [a fazer o cabeçalho para terminá-lo] e no final ele fez tudo igualzinho a todo mundo, só que no tempo dele. (P1A).

A P1A relata que não tinha atentado para esse fato antes da discussão, pois cobrava muito que o aluno estivesse primeiro com o cabeçalho pronto para depois começar as atividades e isso atrapalhava a dinâmica da aula com os outros alunos, além de prejudicar o próprio RI. Ela relata que essa mudança deu muito mais entusiasmo ao aluno para cumprir as tarefas e suas dificuldades não ficaram evidenciadas, já que os outros alunos não tinham mais que esperá-lo para poder começar a trabalhar ou mudar de atividade. Ela vê como positiva essa mudança e aponta que agora seu aluno acompanha.

Quando a estratégia **sequenciar gradualmente as fases de aprendizagem** é lida, a P4A faz uma observação sobre a dificuldade de olhar esse trabalho em relação à sala como uma unidade, sendo necessária a atenção individual e seu ritmo.

É mais difícil você dar uma sequência com o todo. Dá a impressão de que você não vai estar acompanhando cada um. (P4A).

Como o assunto *feedback* foi bastante abordado na reunião anterior, a estratégia **utilizar o *feedback* de acordo com a competência dos alunos** foi apenas lida e as professoras concordaram que essa é uma grande base do trabalho docente, pois é o *feedback* que vai mostrar o que o aluno sabe e de onde se deve partir para desenvolver o trabalho pedagógico com ele.

Apenas com a leitura da estratégia **informar sempre o aluno sobre seus avanços, mesmo que estes sejam pequenos** a PEE manifesta-se e a P4A mostra-se de acordo com a opinião dela.

Ah, isso é extremamente importante. Falando um pouquinho do AEE, isso é um trabalho constante que eu faço e eu percebo que mesmo fazendo isso, todos eles têm essa coisa da autoestima mais baixa. (PEE).

Aquele dia que ele [PC] falou da questão da reciclagem, que ele respondeu certo. [...] Ele falou super baixinho até por essa questão de estar sempre sendo tolhido, é uma insegurança muito grande. Ele falou: 'ah, reciclar?'. Eu fiquei super feliz, falei pra ele falar pra sala toda e ele ficou morrendo de vergonha. Mas depois disso, naquele dia mesmo eu senti que ele estava mais incentivado nas outras atividades que eu fiz. Ele se arriscava mais. Então é uma insegurança muito grande. Eu procuro fazer sempre isso com ele, mostrar as atividades anteriores eu

acho que tem ajudado muito mostrar o que ele já conseguiu fazer, as atividades que ele fez direitinho. (P4A).

A pesquisadora, apoiando a estratégia da P4A, explica que alguns livros sobre a teoria não falam apenas em competência, mas em sentimento de competência e o papel do professor é imprescindível para fazer com que o aluno sinta-se competente. Mostrando para ele que ele é capaz, que ele responde certo as perguntas e que ele consegue. O professor pode, com suas estratégias, despertar esse sentimento nos alunos e, assim, encorajá-los a se manifestarem mais vezes, responderem em voz alta se souberem a resposta. Se o aluno se sente competente, ele se sente seguro para responder e a autoestima se eleva. Este é um mecanismo de suma importância para o funcionamento da inclusão pois, sendo todos diferentes, cada um compreende os fatos a sua maneira, mas se sentirem seguros para expor suas ideias todos podem aprender com as formulações do grupo.

Sobre a estratégia seguinte, **responder sempre a todas as perguntas dos alunos**, a pesquisadora reforça que sabe que os alunos falam bastante e perguntam muito, mas na medida do possível é importante dar uma resposta a eles.

Eu tento, o que eu não souber eu sempre deixo pra depois, mas eu deixo pra depois mesmo. Por exemplo, se tem alguma coisa que precise pesquisar na informática, eu já deixo anotado. Ou eu trago a resposta depois também. (P4A).

Sobre a informática a pesquisadora comenta que é uma ferramenta interessante para obter as respostas, mas também para ensiná-los a procurar dando-lhes autonomia para buscar aquilo que precisam ou têm interesse em saber. Aproveitando a oportunidade, ela comenta como isso é trabalhado por alguns professores na Espanha. Em um dia de aula com o uso do *netbook* – porque cada aluno do 5º e do 6º ano recebe um *netbook* para usar nos trabalhos da escola – a professora do 5º ano observada perguntou se os alunos sabiam o que se comemorava naquele dia. Era o aniversário de morte de uma pessoa conhecida que ela não mencionou o porquê, tanto é que os alunos não sabiam quem era. Então ela perguntou se os alunos já haviam reparado que todo dia o logotipo do site de buscas *google* modifica-se. Ela explicou que isso é também uma estratégia de busca, se eles passarem o *mouse* sobre a figura vai aparecer o nome da

pessoa ou do que se comemora naquele dia e se clicar sobre a figura aparecerá uma lista como se a pessoa tivesse buscado por aquele assunto. Como resultado dessa conversa, a professora deu um trabalho para os alunos: que no dia seguinte eles trouxessem todas as informações que conseguissem sobre a pessoa que tinha seu aniversário de morte comemorado naquele dia.

Com esse exemplo, busca-se ilustrar o compromisso que a escola tem de não só oferecer conhecimento, mas também ensinar os alunos a buscá-lo, pois essa é a dinâmica do mundo atual e ter acesso à *internet* pode não significar muito para quem não sabe usá-la ou aproveitá-la a seu favor. As informações estão em toda a parte, mas é preciso saber chegar até elas, saber buscá-las. É importante que se ofereçam todas as respostas aos alunos, mas também é importante ensiná-los a buscar suas próprias respostas.

Sobre a estratégia **formulação de perguntas adequadas ao nível do aluno** a pesquisadora comenta sobre a forma como o professor fala, que pode ser de difícil entendimento para os alunos. Ainda que seja interessante o uso de um vocabulário que acrescente novas palavras ao universo dos alunos é importante se fazer entender para que ele possa progredir.

E também ter essa capacidade de voltar e adaptar o que você queria dizer, traduzir de alguma forma que eles [alunos] entendam. (P4A).

A pesquisadora ressalta que algumas vezes, na dinâmica da aula introduzir palavras novas, desconhecidas dos alunos para despertar seu interesse e até mesmo incentivar o uso do dicionário para compreenderem o significado das palavras novas. Mas trabalhar com o conhecimento do aluno torna o assunto possível de ser compreendido com facilidade dando a ele o sentimento de competência.

Por último, a estratégia **ênfase nas competências dos alunos e não as deficiências/dificuldades** traz a ideia de motivação quando o professor destaca não somente o que ele não consegue realizar, mas também seus progressos e aprendizagens. Criar um sentimento de competência em relação ao seu próprio desenvolvimento e não comparar o avanço do aluno que tem dificuldade com o avanço daquele que tem menos dificuldade. Geralmente esses alunos têm um histórico de fracasso, não só na escola, mas

também em outros âmbitos da vida e destacar sua evolução é importante para que eles tenham autoestima suficiente para continuar progredindo.

A PEE, que tem um trabalho diferenciado das professoras de sala comum e, por isso, outra visão do trabalho com o aluno público alvo da educação especial mostra sua opinião destacando a importância de deixar claro para o aluno onde está sua dificuldade e argumenta.

[...] não enfatizar, mas eu acho que em alguns momentos você tem que conscientizar o aluno da dificuldade que ele tem. Por exemplo, o aluno que faz troca de surda e sonora como o PC faz. Eu converso com ele sobre isso: 'Olha, PC, você tem essa dificuldade. Você troca, então você tem que prestar mais atenção.' Eu uso isso mais com os mais velhos porque eles vão percebendo ao longo do tempo, então vamos conversar sobre isso com eles. [...] Chega um ponto em que eles percebem também que a professora fala: 'você consegue, você consegue', e não vai. Então eu tento também fazer essas intervenções com eles. (PEE).

A pesquisadora argumenta que é importante também ressaltar para o aluno que ele é bom em outras coisas, quando ele percebe que tem dificuldade na escola. Isso é importante pra que não se torne uma frustração generalizada e que o sentimento de competência possa nascer de algum âmbito da vida dele. Dessa forma, do mesmo modo que é importante trabalhar a realidade com o aluno, por outro lado não se pode deixar de motivá-lo e o sentimento de competência é uma motivação.

Novamente a PEE argumenta sobre o trabalho que desenvolve com PC.

Quando ele vem aqui e escreve um texto comigo eu falo: 'olha PC agora você vai ler seu texto, eu quero que você identifique onde você está trocando letra.' Ele está conseguindo agora. Porque eu acho que o processo de você fazer com que ele tome consciência do que é a dificuldade, ele mesmo vai refletir e melhorar porque eu não estou lá o tempo todo. (PEE).

Nesse sentido, a pesquisadora reforça que o que a PEE faz está certo, pois essa independência vem do sentimento de competência, sendo ele que leva o aluno ao aprender a aprender, ou seja, aprender por si mesmo, extrair daquilo que se está conhecendo o que é bom e o que não serve, incluindo a correção de seus próprios erros. Com essa discussão se encerra a reunião sobre a teoria.

Quadro 18: Resumo da reunião 3 – teoria / Competência

Participante	Categoria	Destaque
Pesquisadora	Método de trabalho	Oferecer conhecimento sem deixar o aluno dependente do professor ensinando-o a buscar informação.
PEE	Método de trabalho	Ressaltar as competências sem conscientizar o aluno de suas dificuldades.
P4A	Método de trabalho	Incentivar o aluno a participar.

Fonte: Elaboração própria

Filmagem sala de aula

Esse dia de filmagem foi peculiar. A escola está localizada na zona rural e muitos dos alunos vivem nos lotes de terra que ficam um pouco distante da escola. Na semana em que essas filmagens aconteceram choveu muito e só frequentaram os alunos que moram na vila localizada em volta da escola. Por serem todas as estradas de terra, o ônibus de transporte dos alunos, pertencente à prefeitura, não chega nos lotes, pois só é possível chegar ali de trator. Por esse motivo a frequência dos alunos cai muito.

A filmagem referente ao critério de mediação foi realizada na classe da P1A. Essa já é uma turma pequena, com apenas oito alunos. Nesse dia, por conta da chuva, somente dois alunos estavam presentes, a única menina da classe, bastante adiantada na leitura e um menino que tem algumas dificuldades com leitura e escrita. O aluno RI foi um dos que faltou nesse dia.

Por conta do número reduzido de alunos, a aula foi bem lenta e tranquila. Para começar os trabalhos, a P1A leu uma história para eles e depois discutiram sobre ela. Só então fizeram o cabeçalho na lousa e no caderno e a rotina foi passada. A P1A dá bastante tempo para os alunos copiarem e escreverem nos cadernos. Eles trabalham matemática no livro com um exercício onde há uma parlenda, que já foi vista anteriormente pelos alunos, referente à pirâmide dos alimentos. A P1A aproveita para reforçar a leitura e a escrita.

Foram selecionados dois trechos dessa filmagem em que a P1A trabalha o critério de mediação competência com os alunos. O primeiro em relação à escrita cursiva e outro em relação à leitura. No primeiro trecho, o aluno está com dificuldade de escrever, em seu caderno, o cabeçalho com seu nome em letra cursiva. A P1A escreve o nome do aluno na lousa nas duas formas de letras, bastão – letra de imprensa – e cursiva, para o aluno ver a diferença. A aluna, que já está mais adiantada na leitura e na escrita já terminou de fazer o cabeçalho no caderno, então a P1A pede para que ela escreva o nome dela na lousa copiando o exemplo do nome do aluno, nas duas formas de letras citadas. O aluno sente dificuldade e, enquanto a aluna vai escrevendo na lousa o nome dela, a P1A pega na mão do aluno e o ajuda a fazer o nome dele no caderno. A P1A explica que eles ainda estão aprendendo, por isso fazem só o nome em letra cursiva e o restante do cabeçalho em letra bastão, para irem se acostumando. Conforme vai guiando a mão do aluno, a P1A vai dizendo como se narrasse o que deve ser feito, a voltinha do R, o vai e volta do U, as duas ondinhas do N e assim vai até terminar o nome todo. O aluno, algumas vezes diz não saber fazer nada certo e a P1A o acolhe e argumenta que no início é assim mesmo, todos sentem dificuldade, mas logo vão se acostumando com essa forma de escrita. Ao terminarem o nome a P1A diz que era só isso e que depois eles continuarão treinando.

Como um complemento do acolhimento, a P1A explica o porquê dos alunos praticarem os exercícios de ondinha ou do novelo da vovó, que são treinos de coordenação motora que antecedem a escrita cursiva. Ela faz na lousa alguns dos exercícios, como a letra C seguida uma da outra, exemplificando para os alunos e dizendo que aqueles movimentos ajudam a acostumar a mão a fazer os movimentos da letra cursiva para que eles consigam escrever.

Desse modo, além do significado, a P1A mostra a evolução dos alunos reforçando seu sentimento de competência, pois estão passando de um estágio a outro evoluindo no processo de aprendizagem, por isso já escrevem seus nomes com a letra cursiva e vão praticando mais a cada dia.

O segundo trecho selecionado é referente à leitura da parlenda que está no livro de matemática para ilustrar o assunto – porções-, relacionado à comida. O aluno começa

a ler e a P1A o acompanha de perto. Quando ele lê, mas demonstra dúvida se o que está lendo está certo a P1A confirma para ele se sentir mais seguro. Ao final da leitura da primeira frase, “Um dois, feijão com arroz”, a P1A pergunta se ele se lembra da parlenda, que já foi trabalhada anteriormente com a turma e repete a primeira frase no ritmo melódico em que ela é recitada. O aluno complementa dizendo a frase “Três quatro, feijão no prato”, então a P1A pede que ele identifique as palavras três e quatro no livro, para que ele leia e não apenas repita um texto decorado.

Quando o aluno dá continuidade à leitura, a P1A responde positivamente para o aluno dizendo: “Isso, isso mesmo” ou, “Muito bem! Continue.” Quando o aluno se equivoca com o som de alguma letra, a P1A pede que ele preste atenção ou que pense no som que aquela letra tem. A cada frase lida, a P1A vai repetindo no tom melódico da parlenda para que o aluno se lembre. Ao final da leitura da última frase a P1A diz muito bem para o aluno e, dirigindo-se para a aluna ela diz: “Está vendo, você está ganhando um amigo de leitura!”. Esse é um gesto importante, pois a aluna lê muito bem, com mais facilidade que o restante da turma e ganhar um amigo de leitura significa que outros alunos também estão lendo bem como ela. Todos os alunos sabem que essa aluna lê sem dificuldades e perceber que se tornam companheiros dela na leitura é um fator motivador, pois também estão indo bem nessa atividade.

Em seguida, a P1A pede para a aluna ler a parlenda, o que é feito rapidamente, visto o seu desempenho. Quando a menina termina a P1A dá parabéns para os dois e pergunta se eles já conhecem a parlenda, tendo a resposta positiva dos dois. A P1A reforça que esse texto já havia sido trabalhado uma vez e pergunta para o aluno se, da outra vez, ele tinha conseguido ler. O menino responde que não. Então a P1A pergunta se agora ele conseguiu ler. Ele responde que sim. A P1A o parabeniza.

Dessa forma a professora faz com que o aluno tome consciência da sua evolução, mostra pra ele seu avanço, reforçando o sentimento de competência, uma coisa que ele não conseguia fazer, agora faz, mesmo trabalhando o mesmo conteúdo e o mesmo texto, o que reforça a ideia de que está aprendendo e melhorando na escola.

Quadro 19: Síntese da 3ª filmagem – Competência

Categoria	Situação
Método de trabalho	Clareza do processo evolutivo do aluno
Método de trabalho	Fazer com que o aluno perceba seu progresso

Fonte: elaboração própria

Reunião de reflexão

Ao terminarem de ver o vídeo, a pesquisadora já intervém explicando que a aluna da filmagem lê muito melhor do que o aluno, mas que a P1A soube conduzir muito bem a situação. Mesmo o aluno tendo consciência da dificuldade dele na leitura ele compreendeu que está evoluindo pois, na primeira vez em que a parlenda foi vista ele não conseguiu ler e a pergunta da P1A o fez perceber que agora ele conseguiu. O sentimento de competência ficou muito claro quando o desempenho anterior dele foi comparado com o seu desempenho atual. Concordando com a pesquisadora, a P1A faz uma observação.

Quer dizer: agora vai caminhando. E ele conseguiu [perceber], porque eu falando pode ser: 'ah, que bom, você conseguiu', mas ele não conseguiu processar ainda, agora não: 'eu da outra vez, não [consegui ler], mas agora sim, então eu consigo [ler]'. (P1A).

É importante ressaltar que nessa situação a P1A utilizou a estratégia **informar sempre o aluno sobre seus avanços, mesmo que estes sejam pequenos**, mas com um adicional, porque ela não informou simplesmente e, sim, fez com que ele tomasse consciência do seu avanço por si mesmo.

Ainda que a situação filmada não caracterize graduação e adaptação do conteúdo de acordo com as capacidades dos alunos, o uso de um texto do qual o aluno já tinha referência permite maior identificação do seu progresso, pois o texto é o mesmo, mas o desempenho dele já é outro. De certa forma, pode-se dizer que a retomada de algo conhecido do aluno em um momento em que ele já tem outras habilidades esteja com consonância com o item Graduo e adapto os conteúdos segundo a capacidade dos alunos do questionário aplicado no qual a P1A respondeu com 4 – De acordo. Costumo agir assim logo no questionário ANTES.

Outra forma de reforçar a competência dos alunos enquadra-se no outro trecho selecionado também da aula da P1A, no qual ela deixa claro para eles o porquê de fazer os exercícios de coordenação motora como o novelo da vovó e as ondinhas. A P1A conta para os alunos que aquilo é um treino para a escrita cursiva, a qual eles estavam iniciando naquele momento e se eles foram capazes de fazer aqueles exercícios, com treino, eles conseguem, sim, escrever seus nomes ou qualquer outra palavra com a letra cursiva. Todo professor tem clareza do processo pelo qual os alunos passam para chegar a determinadas habilidades, mas muitas vezes, deixar claro para o aluno esse processo também dá a ele o sentimento de competência, pois é possível ver sua evolução naquilo que desenvolve. Além disso, ter conhecimento do processo também ajuda a dar sentido ao que é feito.

Gomes (2002, p. 95) ressalta que “o mediador deve promover no mediado uma crítica eficaz, relativa à conscientização do que ele já produz de forma competente” e foi exatamente o que a P1A fez com o aluno, além de contribuir para a construção nele do sentimento, a partir da tomada de consciência, do que ele foi capaz de realizar comparando sua atuação em momentos distintos na trajetória escolar. O sentimento de competência é construído tanto pela percepção da própria capacidade como pelo impacto de suas ações nas outras pessoas e na situação descrita. Dessa forma, a P1A proporcionou ao aluno essa impressão sobre si mesmo.

A P1A relata que a aluna presente na filmagem é a melhor da classe em leitura e escrita, mas tem notado que sente um pouco de dificuldade com a letra cursiva. A P1A vê isso como bom, porque a aluna é muito segura em tudo o que faz e ter dificuldade em fazer a letra cursiva é um desafio, coisa que ela não tem sempre pois, na maioria das situações, ela está mais adiantada do que o restante da turma.

A pesquisadora lembra que o sentimento de competência aparece quando o aluno é comparado com ele mesmo e não com o colega. Para que ele se sinta capaz, com competência para realizar determinada tarefa é necessário que ele perceba sua própria evolução e não que ele esteja melhor ou pior que outro aluno. A P1A comenta.

Eu me atentei um pouco nisso logo que eu conheci a sala que eu percebi que o RI e outros dois alunos ficavam um pouco de lado. Eu tentei trabalhar isso. E logo que outra aluna começou a ler e escrever mais rápido do que eles também aconteceu isso de: 'Ah, fala pra ela que ela consegue'. E a autoestima lá embaixo. Então eu comecei a pegar um pouco no pé, de mesmo que demorar uma hora pra sair uma palavra, 'não, mas você conseguiu, está vendo? Então vamos lá'. Aí eu percebi que [...] a classe ficou mais unida pra fazer esse trabalho. [...] E agora eu também consegui refletir um pouco, pra não ficar só no automático também. Acho que está dando certo. (P1A).

A P1A comenta que esse critério de mediação foi muito providencial, pois esse aluno que participou dessa filmagem tem tido problemas em casa e se sente bastante inseguro com essa situação. Seu comportamento tem estado diferente do que todos estão acostumados e a principal característica apontada pela P1A é de que o aluno tem se mostrado desestimulado em estar na escola. A pesquisadora concorda que em uma situação como essa reforçar o sentimento de competência pode ser mesmo um estímulo positivo que ajuda a aumentar a autoestima do aluno.

Sobre a questão da autoestima, todas as professoras manifestam-se mostrando terem consciência da importância que ela tem em relação à aprendizagem de seus alunos.

Tem alguns casos até em que você nem pode corrigir muito o aluno quando você está trabalhando individualmente. [...] Tem que fortalecer a autoestima primeiro, pra depois fazer intervenção. Você tem que deixar passar porque tem uns que chegam pro atendimento tão desanimados: 'Eu não sei fazer nada.' Você deixa passar e quando estiver melhor, depois, você faz as intervenções. (PEE).

Eu tenho um aluno que não reage bem com o erro, ele chora. (P1A).

Com o PC é diferente, eu vejo que quando ele erra, ele se mostra mais agressivo. Teve vezes de eu deixar passar alguns erros por causa disso. Mas às vezes ele fica agressivo e se fecha, aquela coisa de 'não vou mais fazer'. Então, frente a isso às vezes eu prefiro deixar passar algumas coisinhas e falo: 'olha, você fez certo, você conseguiu fazer todas as atividades agora. Vamos tentar fazer mais um pouco?' Aí eu sento com ele, faço de outro jeito pra ele não se fechar... porque é uma questão de autoestima também. (P4A).

A pesquisadora lembra uma situação de uma das filmagens da aula da P4A em que o aluno PC foi o único a responder certo a uma pergunta da professora, mas respondeu

muito baixo e quando a P4A pediu que ele repetisse em voz alta ele se fechou e não falou mais nada na aula. É normal um aluno que sempre é corrigido, que comete muitos erros se sentir inseguro para responder claramente a uma pergunta. O professor precisa estar atento ao trabalho em relação à sua autoestima e seu sentimento de competência. Se o aluno não se sentir competente o suficiente isso pode comprometer sua aprendizagem. Pode ser que ele saiba a resposta, mas não se sinta a vontade para dizê-la.

Quadro 20: Síntese da 3ª reunião de reflexão / Competência

Ideia principal	Motivação do aluno por meio do reforço de sua competência			
	P1A	P4A	PEE	Pesquisadora
Dificuldades				
Sugestões	Deixar claro para os alunos seus avanços.			Valorização da autoestima dos alunos.

Fonte: Elaboração própria

Questionário DEPOIS

Questão 8 – Graduo e adapto os conteúdos segundo as capacidades dos alunos.

P1A	
ANTES	DEPOIS
4	5

P4A	
ANTES	DEPOIS
4	4

PEE	
ANTES	DEPOIS
5	5

Somente a P1A apresentou alteração na graduação de sua resposta do primeiro para o segundo momento do questionário aplicado. A P4A manteve sua resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim – nos dois questionários. É totalmente coerente tal postura, já que P4A é uma professora iniciante, com pouca experiência em sala de aula e pouco tempo de contato com seus alunos para identificar e trabalhar de forma segura com o que os alunos já sabem. Já a PEE assinala a resposta 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – nos dois questionários mantendo sua posição, o que realmente deve ser uma atitude da professora de educação especial, que lida diretamente com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem e necessitam de adaptação.

Questão 24 – Proponho atividades que exijam maior esforço de abstração e interiorização a fim de comprovar a capacidade de compreensão e assimilação dos alunos.

P1A		P4A		PEE	
ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
4	4	4	5	4	5

As professoras P4A e PEE apresentaram evolução na resposta do questionário ANTES para o DEPOIS, demonstrando fazerem uso destes tipos de estratégias com mais frequência depois da intervenção. Já P1A permaneceu com a mesma resposta nos dois questionários, provavelmente pelo nível em que trabalha, sendo seus alunos ainda muito pequenos e estando em processo de alfabetização, estágio no qual as abstrações sejam de ocorrência mais escassa.

3.2.7 Critério de mediação: AUTOCONTROLE

Questionário ANTES

Questão 11 – Presto atenção em cada aluno para que ele aumente o controle da impulsividade e conquiste maior autodomínio.

P1A		P4A		PEE	
ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
	4		4		5

Item baseado no critério de mediação autocontrole que relaciona conceitos de formação integral, pois quando o aluno tem domínio sobre si mesmo também tem maior conhecimento sobre si e sobre o que é capaz de aprender, além de trabalhar processos de aprendizagem. A estratégia mais adequada é a escolha dos melhores meios para se conquistar o autocontrole, já que este é um aspecto que não implica em ensinamentos verbais, mas também no exemplo de conduta do próprio professor. As professoras P1A e P4A deram a resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim – nos questionários ANTES e a PEE assinalou a resposta 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim.

Questão 14 – Concedo o tempo necessário para a busca e a pesquisa individual das respostas às questões propostas para que os alunos aprendam a trabalhar com autonomia.

P1A	
ANTES	4

P4A	
ANTES	4

PEE	
ANTES	5

Esse item do questionário trabalha com métodos de pesquisa, autonomia e regulação do próprio comportamento. As estratégias envolvidas na atuação docente com este aspecto são de aprendizagem de modos de busca sistemática e controle do tempo para execução das tarefas. As professoras P1A e P4A deram resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim – no questionário ANTES. Já a PEE demonstra que esta é uma prática comum em seu trabalho respondendo 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – no mesmo questionário.

Questão 30 – Motivo os alunos para a autoexigência, a precisão, a exatidão e o trabalho bem feito, segundo sua capacidade de esforço.

P1A	
ANTES	4

P4A	
ANTES	5

PEE	
ANTES	5

Último item do questionário relativo aos critérios trabalhados durante o período de intervenção da pesquisa, tratando-se especificamente do autocontrole. Aborda o conceito de autossuperação e, para isso, devem ser trabalhadas estratégias que incentivem a precisão e a exatidão ao realizar atividades e tarefas, assim como a busca sistemática com claro planejamento e conquista dos objetivos para a resolução de problemas e desafios e, por fim, a aprendizagem autorregulada. Apenas a P1A ofereceu a resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim – e as demais professoras, P4A e PEE responderam com 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim.

Reunião teoria

Nessa reunião, a PEE não pode estar presente, pois precisou participar da reunião do conselho da escola que ocorria no mesmo horário. Dessa forma, somente a P1A e a P4A estiveram junto com a pesquisadora na leitura e discussão sobre as estratégias do critério de mediação autocontrole. Foram apresentadas as estratégias numa folha como se seguem no quadro a seguir e as professoras discutiram sobre cada uma delas.

Quadro 21: Estratégias que caracterizam o critério de mediação Autocontrole

Estratégias que caracterizam AUTOCONTROLE
Pedir aos alunos que deem suas respostas sem interferir.
Fazer com que leiam a informação atentamente.
Ensinar os alunos a pensar antes de responder.
Ensinar os alunos a revisar e verificar sempre o trabalho.
Ensinar os alunos estratégias de planejamento conforme as prioridades.
Exigir dos alunos certa organização em seus trabalhos e orientá-los sobre como fazer isso.
Manter a ordem e a disciplina em classe.
Ensinar os alunos a não interromper quando seus colegas estão falando. E fazer o mesmo quando os alunos estão respondendo.
Considerar os erros como fonte de aprendizagem.
Permitir que os alunos avaliem seus próprios trabalhos.

Fonte: Elaboração própria com base em Mentis (1997)

Antes de dar início à leitura das estratégias junto com as professoras, a pesquisadora salienta que esse critério vale também para a figura do professor, não só para ensinar aos alunos. Afinal o exemplo também é uma forma de praticar mediação e não se pode exigir que um aluno fale baixo se o professor está sempre gritando.

Na primeira estratégia **pedir aos alunos que deem suas respostas sem interferir** é um exemplo do que a pesquisadora acaba de dizer, ou seja, quem não deve interferir é o professor. É comum pedir que todos fiquem em silêncio quando alguém está falando, mas o professor sempre pode falar, intervir, argumentar. Além da questão do modelo a P1A também atenta para o prejuízo que uma interferência pode causar.

Quebra todo o raciocínio do aluno. (P1A).

Nesse sentido, tem que haver uma coerência entre o comportamento do professor e o comportamento que ele estimula que seus alunos tenham.

Na estratégia seguinte **fazer com que leiam a informação atentamente** a pesquisadora explica que uma forma de mensurar essa atenção é pedir que o aluno explique o que entendeu daquela leitura, do enunciado do exercício ou do texto. A P4A identifica isso como algo nada simples de ser feito em sua turma.

Eu sinto uma dificuldade imensa dos meus alunos em relação a isso porque N vezes eles leem o enunciado, eu deixo eles fazendo os exercícios sozinhos, eles leem o enunciado e vem me perguntar: 'o que é pra fazer, professora?' Aí eu falo: 'leia de novo, leia com calma. O que você entendeu? O que você acha que é pra fazer?' E eles têm uma dificuldade de dar essa resposta do que é pra fazer, o que eles entenderam. Até nas provas eles tiveram bastante dificuldade com isso, de entender o que era pra ser feito. (P4A).

A P4A relata que seus alunos têm grande dificuldade de interpretação de texto e isso está em todas as disciplinas. Mesmo quando ela lê os enunciados com os alunos ela também tem que explicar, ou seja, não se trata apenas de uma dificuldade de compreender sua própria leitura, mas de interpretação de forma geral. Nesse sentido a pesquisadora destaca que esse é um exercício importante, ler atentamente, para levar à compreensão daquilo que foi lido.

Como forma de remediar esse tipo de situação e fazer com que os alunos melhorem esse aspecto, a pesquisadora sugere que a P4A faça da leitura do enunciado um momento de atenção de todos, que os alunos acompanhem com os olhos enquanto um dos colegas lê em voz alta e fazer perguntas sobre o que foi lido para garantir que a informação lida seja compreendida de fato.

Também é interessante perceber que a professora se questiona porque os alunos têm tanta dificuldade de interpretar textos e enunciados, mas não se pergunta por que ela também tem dificuldade em preparar e oferecer textos que possam ser compreendidos pelos alunos. Muitas vezes as adaptações não favorecem apenas alunos com dificuldades acentuadas ou deficiências diagnosticadas. Todos os alunos são beneficiados pelos ajustes feitos pelo professor para que eles compreendam mais facilmente a atividade ou o conteúdo trabalhado. Estratégias como essa fazem parte do processo de inclusão.

Na estratégia **ensinar os alunos a pensar antes de responder** é ressaltada a importância de se estimular o aluno a pensar antes de responder a uma questão. Um caminho para isso é tentar desmembrar o que está sendo pedido para dar a direção do raciocínio exigido naquele momento até se chegar à resposta.

Sobre **ensinar os alunos a revisar e verificar sempre o trabalho** a pesquisadora ressalta ser muito importante. A pesquisadora pergunta se quando os alunos dizem ter terminado a atividade as professoras fazem com que eles voltem à atividade, leiam o que fizeram e verifiquem se algo está errado, se precisa arrumar.

Eu sempre faço isso. (P4A).

Com os meus eu tento: 'olha, presta atenção aqui. Você acha que está certo aqui?'. Aí ele volta e pensa. 'Não'. 'Então pega sua amiga borracha, vai lá, apaga e faz de novo.' Até na atividade de ordenar a parlenda teve aluno que eu pedi pra não colar, eu peço pra ordenar primeiro e ver se está certo. Eu tento fazer isso, de mostrar pra ele. 'Onde você acha que você errou aqui?'. (P1A).

A pesquisadora ressalta que é muito comum as pessoas não lerem o que escreveram e que o hábito da releitura de sua produção deve ser adquirido na escola, por isso as professoras precisam incentivar os alunos a reverem o que fizeram e que busquem seus próprios erros antes de outra pessoa corrigi-los. É uma prática que pode ser feita coletivamente. Ao término da atividade o momento é de reler o que foi feito. Que todos façam para criar o hábito.

No item seguinte **ensinar os alunos estratégias de planejamento conforme as prioridades** a pesquisadora parte do princípio de que os alunos precisam saber o que é uma prioridade e para que ela serve. Essa é uma tarefa do professor e, a partir desse conceito, trabalhar as ideias do dia estabelecendo prioridades junto com os alunos. Vale lembrar que o exemplo da filmagem da aula da P1A, com a atividade de adição já relatado no critério de mediação transcendência, pode ser um caminho para estabelecer as estratégias de planejamento. Muitas vezes, os próprios alunos já as têm claras e, a sua maneira, podem explicitá-las facilitando o entendimento dos demais. As professoras P1A e P4A concordam que dispõem de uma ferramenta rica para colaborar com a

aprendizagem de todos que é o pensamento e o raciocínio dos próprios alunos que, ao serem expostos de forma simples, são muito eficazes.

Sobre os três itens: **exigir dos alunos certa organização em seus trabalhos e orientá-los sobre como fazer isso; manter a ordem e a disciplina em classe e ensinar os alunos a não interromper quando seus colegas estão falando. E fazer o mesmo quando os alunos estão respondendo** é claro para as professoras e para a pesquisadora que essas estratégias dependem muito do exemplo que o professor oferece.

Em relação à organização, levanta-se a discussão de que os alunos precisam saber se organizar sozinhos, principalmente os da P4A, pois logo passarão para o ensino Fundamental II, no qual eles perdem a referência de um só professor e precisam saber lidar com diferentes disciplinas ministradas por diferentes professores em curtos espaços de tempo. Pensando nisso, o autocontrole não é uma questão apenas de disciplina, mas um aspecto importante de ser trabalhado desde o primeiro ano escolar para que as mudanças sejam menos impactantes na vida escolar do aluno. A P1A faz sua consideração sobre o assunto.

É um questionamento, 'por que quando o aluno vai pro fundamental II cai o desempenho deles?' Mas cai a referência. Ele [aluno] não está pronto para aquilo, ele não está preparado... (P1A).

Sobre a estratégia **considerar os erros como fonte de aprendizagem** as professoras dizem fazer isso em suas práticas diárias, mas cada uma a sua maneira, adequada à idade e à compreensão dos alunos. As duas fazem uso do modelo correto para que seus alunos percebam e aprendam com seus erros.

Eu procuro sempre utilizar, por exemplo, uma atividade que o aluno errou pra ele pesquisar sobre aquilo, pensar sobre aquilo, usar o que está errado para ver o que está certo. Conseguir compreender que aquilo está errado, porque está errado, qual foi o erro e utilizar aquilo pra ele ir além também. (P4A).

Importante ressaltar que o erro não diminui o aluno, afinal de contas todo mundo é passível de erro, até mesmo o professor. Muitas vezes usar o erro de um aluno pode ajudar outros colegas que não expuseram, mas também erraram a mesma coisa.

Os meus [alunos] na escrita é aquela fase crítica que tem muito erro, a falta de letras, tal. Então eu tento colocar na lousa 'olha, quem fez assim? Tem alguém que esqueceu? Errou, mas pega a borracha amiga, vamos apagar. Como eu falo essa palavra? Qual letra, qual som?' Eu tento fazer isso o tempo todo. Ir mostrando e também ir peneirando esse erro. [...] Primeiro ano é complicado, existe muito o erro, mas pra não traumatizar a criatura: 'não, está tudo errado'. Eu uso muito a lousa, pra estar indo na lousa, lendo ou escrevendo. (P1A).

A forma como a P1A relata sua postura diante dos erros de seus alunos mostra que é possível identificar o erro e corrigi-lo sem severidade, pois esse é um fator que pode inibir os alunos. Ajudá-los a identificar seus próprios equívocos e deixar que eles mesmos os corrijam também tira o peso de ter um problema identificado pela professora, o que soa como uma reprovação daquilo que foi feito.

A pesquisadora se lembra de um fato que ocorreu no dia da filmagem da P1A, em que a professora escreveu o cabeçalho na lousa e se esqueceu de uma letra de uma palavra. Um dos alunos apontou o erro, tudo aconteceu naturalmente, ela apagou e escreveu corretamente, mostrando para os alunos que ela também erra. Dessa forma, rever o que foi feito, encontrar o erro e corrigi-lo é uma forma de reforçar o sentimento de competência do aluno, assim como seu autocontrole.

Eles encararem o erro como uma maneira de crescimento, de estar aprendendo. (P1A).

Usar o erro a favor de si mesmo é uma forma de aprender a corrigir e se autocontrolar. Nesse sentido, a estratégia **permitir que os alunos avaliem seus próprios trabalhos** pode ser um dos resultados do ato de rever o que foi feito e corrigir o que está errado. Por exemplo, uma avaliação sugerida pela pesquisadora é que, a partir da quantidade de erros ou o tipo de erros cometidos o aluno pode chegar à conclusão de que precisa, ou não, prestar mais atenção na hora de fazer a atividade ou na explicação da professora.

Por fim, as P1A e P4A avaliam ser um pouco mais difícil praticar o autocontrole com seus alunos porque isso também depende muito do exemplo e da conduta delas, mas é possível se policiar, agir reflexivamente e passar isso para os alunos. A

pesquisadora reforça que essa é uma mudança gradual, mas que vai surtir efeito ao longo do tempo.

Quadro 22: Resumo da reunião 3 – teoria / Autocontrole

Participante	Categoria	Destaque
Pesquisadora	Método de trabalho	Disciplina e organização devem ser ensinados para que os alunos lidem de forma mais independente com as mudanças.
P1A	Método de trabalho	Formas suaves de identificar o erro do aluno ajudam a usá-lo como aprendizado.

Fonte: Elaboração própria

Filmagem sala de aula

A semana de filmagem do critério de mediação autocontrole foi a mesma do critério competência, portanto o problema da baixa frequência dos alunos por causa da chuva é o mesmo. Por conta dessa situação o aluno PC não estava presente e a sala estava com número reduzido de alunos, faltando principalmente, aqueles que moram nos lotes, onde o acesso é mais difícil em virtude das chuvas que alagam as estradas de terra.

A aula filmada do 4º ano teve como tema matemática com a realização de exercícios no livro, de multiplicação por numerais de dois algarismos, o que os alunos fizeram sozinhos. Depois a P4A fez a correção dos exercícios na lousa com participação dos alunos.

O trecho selecionado é referente a uma parte da correção do primeiro exercício. A P4A faz a conta na lousa e os alunos vão ajudando, respondendo os resultados das multiplicações. Os alunos sempre são muito participativos, até mesmo a ponto de responderem ou fazerem comentário quando a P4A está falando, sem esperarem sua vez de falar.

A P4A está explicando que a conta pode ser resolvida com uma adição, ou seja, somando 25 vezes a quantidade de chapéus de cada pacote. Nesse momento a P4A pergunta para turma o que é mais fácil, somar 25 vezes o mesmo numeral ou multiplicá-lo. Um dos alunos interrompe a professora antes de ela terminar a pergunta e ela não permite, dizendo para que ele espere, pois quem está falando é ela e ele precisa esperar que ela termine primeiro.

A classe toda permanece em silêncio e a P4A dá seguimento à sua explicação. Quando a P4A termina de explicar e vai começar a montar a conta na lousa, um aluno se desvia do assunto pedindo para ir ao banheiro e inicia-se uma discussão sobre quem pediu primeiro. A P4A volta-se para a turma e pede que todos prestem atenção no exercício naquele momento. Continua escrevendo na lousa e pergunta aos alunos qual conta eles devem fazer, exigindo assim, a participação de todos com foco no exercício realizado.

Com essa postura, a P4A consegue a atenção dos alunos assim como o silêncio, que foi possível perceber nessa turma em raras situações, visto que os alunos sempre estavam conversando e fazendo barulho durante a aula.

Um segundo trecho selecionado pela pesquisadora tem menos de dois minutos de duração, mas ilustra bem como a P4A tem conseguido a atenção e o controle da turma durante sua atuação. A P4A está falando, explicando a conta que todos já fizeram e ela está corrigindo. Percebendo que alguns alunos não estão prestando atenção nela, imediatamente ela chama esses alunos pelo nome e pede que toda a turma olhe para ela e preste atenção no que está sendo feito, pois ela está explicando como o exercício deveria ser realizado.

Quadro 23: Síntese da 3ª filmagem – Autocontrole

Categoria	Situação
Método de trabalho	Respeito e atenção a quem está falando.
Método de trabalho	Mudança de comportamento dos alunos mediante a mudança de postura da P4A

Fonte: Elaboração própria

Reunião de reflexão

O vídeo da seleção da filmagem da P4A é mostrado para as três professoras que o assistem atentamente. A primeira pergunta da pesquisadora após o vídeo é se alguém ali presente percebeu alguma diferença entre os vídeos anteriores da P4A para esse. A PEE é a primeira a responder tendo como foco alunos e a professora.

Ah, eu acho que eles estão mais tranquilos e ela está falando diferente, acho que é o tom de voz dela que está diferente. [...] Porque no outro vídeo tinha aquele ruído de fundo. (PEE).

Eu acho que estou conseguindo mantê-los mais tranquilos. (P4A).

É gritante a diferença [em relação ao barulho da classe]. (P1A).

Após os comentários espontâneos das professoras a pesquisadora pergunta o que elas acharam da relação entre a postura da P4A e o comportamento dos alunos. Elas comentam:

Ela conseguiu se impor e chamar a atenção pra ela, porque o foco está nela agora. (PEE).

Foi essencial [a postura da P4A]. Foi o que protagonizou essa mudança. [...] Até a questão 'Fulano, fulano e fulano, olha pra cá', 'Ciclano, agora não'. (P1A).

As professoras conseguiram identificar perfeitamente a mudança na postura da P4A, o que ficou evidenciado nos exemplos que citaram. E o que foi falado, foram exatamente condutas que caracterizam o autocontrole. Nessa filmagem, ficou claro que o autocontrole pode ser ensinado e os alunos da P4A estavam precisando desse tipo de aprendizado naquele momento. A estratégia relativa à impulsividade dos alunos, item do questionário que a P4A respondeu com 4 – De acordo. Costumo agir assim – no questionário ANTES, fica clara nesse momento. O que a P4A chama de controlar os alunos é caracterizado como controle da impulsividade, pois seus alunos sempre respondiam as questões oralmente, mesmo antes de ela terminar a pergunta. Na filmagem possível perceber que ela mostra aos alunos que eles devem esperar sua vez para falarem respeitando a vez da professora.

A própria P4A relata sua dificuldade e a forma como se sente diante de uma classe de 4º ano sendo uma professora principiante, com poucos meses de experiência.

É aquela questão também de eu conseguir me ver mais como professora deles, de ter que me impor, de ter que me colocar, porque senão seria o caos. Acho que eu tive um pouco de dificuldade com isso no começo, de conseguir me colocar como professora deles. Como professora responsável por fazer com que eles aprendam, responsável pelo silêncio da sala, responsável por tudo o que acontece. Eu tive, realmente, bastante dificuldade com isso no começo. Mas agora acho que as coisas estão caminhando. (P4A).

Referindo-se à teoria, “o controle do comportamento relaciona-se diretamente com a metacognição, ou seja, a ação cognitiva do sujeito em pensar sobre a sua própria ação, implicando um controle de seus processos de funcionamento” (GOMES, p. 96, 2002). O fato da P4A se sentir mais professora naquele espaço também permitiu que ela pensasse sobre sua própria ação e, conseqüentemente, controlasse suas ações. Isso teve um reflexo em seus alunos. Como mediadora, ou aprendiz de mediadora, que teve contato com os critérios de mediação e sua descrição em ações, fez com que incorporasse em sua prática conceitos como intencionalidade, reciprocidade, significado, transcendência e competência. Todos esses fatores influenciaram no funcionamento cognitivo dos alunos levando ao estabelecimento do vínculo, à regulação do comportamento e ao controle da impulsividade dos alunos.

A pesquisadora havia perguntado se as professoras viam diferença entre os vídeos anteriores e o atual da P4A, mas retomou a questão agora diretamente à P4A. A pesquisadora pergunta se ela, na posição em que se encontra na sala de aula, também vê alguma diferença ou se apenas a percebe nas filmagens e com os apontamentos da PEE e da P1A. Ela responde.

Eu estou notando faz um tempo já. Tem sido gradual, tem ido aos poucos, mas comparando o começo com o que está acontecendo agora eu consigo ver a diferença bem forte. Uma grande diferença. (P4A).

Com a resposta positiva da P4A, a pesquisadora aproveita para explorar mais as conseqüências dessas mudanças, para que não só a P4A, mas todas as professoras vejam como o autocontrole pode favorecer tanto o ensino quanto a aprendizagem em sala de aula ou até mesmo, que dificuldades pode gerar. A P4A responde.

Facilita tudo, o trabalho com eles, a minha concentração em sala de aula, o meu olhar sobre todos os alunos, conseguir olhar pra aprendizagem de cada um. Muito melhor. (P4A).

A pesquisadora concorda com a P4A e reforça que com uma sala mais silenciosa é provável que ela tenha mais atenção dos alunos, sem contar que em um ambiente tranquilo é possível identificar melhor a aprendizagem e os *feedbacks* dos alunos. Os desafios de uma professora principiante são muitos, mas a tomada de consciência de que ela é a responsável por conduzir as atividades e a aprendizagem dos alunos dentro do espaço da sala de aula é algo imprescindível. Talvez por ser uma grande responsabilidade a P4A tenha sentido dificuldade de se impor no início e, como ela mesma diz, de se ver como a professora responsável por aqueles alunos. Enquanto ela não se coloca totalmente nesse papel os alunos reagem à situação, mostrando-se perdidos, sem uma referência concreta. Sem dúvida o trabalho do professor é complexo, mas enquanto não são assumidas todas as funções e responsabilidades o trato com os alunos fica prejudicado. A figura do professor tem que passar segurança, além de abarcar todos os outros afazeres referentes a planejamento, conteúdo, controle da sala, uso do espaço, avaliações, mediação.

Corroborando a ideia de autocontrole para lidar com a situação, com o conteúdo e com todas as variáveis que uma sala de aula tem, a discussão entre as professoras e a pesquisadora chega ao assunto disciplina. A pesquisadora reforça que por tudo o que foi observado, a escola, de uma maneira geral, não apresenta problemas de indisciplina. Os alunos da P4A mostravam-se dispersos e barulhentos em sala de aula muito mais por estarem perdidos, por falta de uma liderança do que por indisciplina, insubordinação ou desobediência. A P4A explicita em que situações ela vê mais efeito da mudança de comportamento.

Uma coisa que ajudou muito foi essa questão do 'Agora é minha vez de falar'. De ter que levantar a mão o tempo todo. Porque no começo eles não faziam isso, já começavam a falar quando eu questionava alguma coisa e daí o outro já respondia e já virava aquele tumulto. Essa questão de ter que levantar a mão ajuda muito porque aí eles entendem que cada um tem a sua vez e que eles têm que ouvir o outro também e que eu me enquadrando nisso, eles têm que me ouvir. (P4A).

Complementando a fala da P4A, a pesquisadora ressalta que eles têm que ouvir a professora da mesma forma que ela os ouve. O maior exemplo do professor no caso do autocontrole é o comportamento da professora que age da mesma forma como eles devem agir além de dizer como isso deve se dar. Mesmo que um modelo demore a ser incorporado, no dia a dia, o uso constante de ações desse tipo leva ao hábito e os alunos vão assimilando o comportamento. Do dia da reunião em que as estratégias do critério autocontrole foram discutidas até o dia da filmagem se passou uma semana e meia e já foi possível notar diferença tanto na atuação da P4A quanto na reação dos alunos frente ao seu novo comportamento. Diante da discussão, a PEE faz uma intervenção extremamente pertinente.

E ajuda o PC também, porque [a sala mais silenciosa] é menos estímulo pra ele. (PEE).

Totalmente de acordo com a PEE a pesquisadora reforça a ideia de que se o aluno PC tem dificuldade de atenção dispersando-se facilmente, uma sala tranquila, sem conversas paralelas à fala da professora, colabora muito para que ele se mantenha focado nas atividades.

Eu já percebi. Ele tem muito mais facilidade de fazer as atividades agora do que no começo. É uma melhora bem notável. (P4A).

A discussão estende-se a todos os alunos da turma e a pesquisadora, junto com a P4A, levantam a questão de um possível encaminhamento de um dos alunos para avaliação da equipe de educação especial. Apesar de não haver nenhum comprometimento na aprendizagem, esse aluno tem um comportamento que pode ser considerado hiperativo que acaba atrapalhando todos à sua volta. Por ser muito amigo do aluno PC, geralmente ele é o principal fator de desvio de sua atenção. Mas a P4A relata que já o mudou várias vezes de lugar na sala e onde quer que ele se sente sempre acontece alguma coisa com os colegas à sua volta por ter um comportamento de liderança.

Esse relato da P4A é interessante, pois ela já tentou mudar o aluno várias vezes de lugar, mas isso não resolveu. Essa ação indica que a professora vê que a dificuldade está no entorno e não no próprio aluno. A prática mostrou que o lugar pouco importa, pois o

comportamento do aluno é o mesmo em qualquer canto da classe. Nesse caso, não se trata de uma solução para o problema, mas sim, um paliativo. Resolver a situação significa agir sobre o aluno e não apenas alterar o ambiente próximo a ele.

A P4A assume ter dificuldade em lidar com o aluno e com os efeitos das ações dele em sala de aula, o que tem referência direta com o critério de mediação autocontrole.

Eu tenho muito mais dificuldade de controlar ele do que o PC. Porque é com a sala toda essa questão do comando, da liderança, de estar chamando atenção. É o tempo todo, às vezes eu tenho que competir com ele por atenção. É difícil. Eu piso em ovos porque eu não sei muito bem como lidar com certas coisas que ele faz, com certas situações. Então eu estou aprendendo a cada dia. Às vezes eu acho que eu não ajo de forma certa, mas eu estou testando ainda. Ainda não descobri exatamente o que fazer pra conseguir essa atenção, esse controle dele. (P4A).

Essa declaração da P4A serviu como base para uma visão que, por vezes, pode ser difícil de ser compreendida. O relato da P4A é um panorama do que se chama hoje de escola para todos. Essa é a inclusão. Não se trata apenas de atender os alunos que têm alguma deficiência atestada pelo laudo de diagnóstico, mas de atender às especificidades de todos os alunos. O que a P4A diz é, provavelmente, a dificuldade de muitos outros professores, ter um olhar atento para as características de cada um dos alunos e saber lidar com elas para melhorar sua aprendizagem, sua convivência em grupo, seu relacionamento e sua permanência na escola.

Hoje a escola é para todos. Todos aqui e vamos trabalhar para se adaptar a eles. (P1A).

Vale ressaltar que a frase utilizada pela P1A tem sido bastante recorrente, mas se faz necessário ampliar e aprofundar a compreensão do que ela pode efetivamente significar. Como se sabe o processo anterior ao da inclusão é o de integração. Nele, o princípio era de que o aluno precisava estar adaptado para frequentar a escola comum, por isso passava por um período de adequação antes de ter acesso a essa escola. Deixar de lado os princípios da integração para pensar em inclusão não significa inverter a situação, antes era o aluno que deveria se adaptar à escola e agora parece que se compreende que é a escola que deve se adaptar ao aluno. Sob um olhar mais acurado e crítico, percebe-se que o que está dito é que cabe à escola, a partir de então, ajustar-se

ao aluno, permanecendo numa atitude de manutenção das condições tais como elas são, o que pode se configurar um grande equívoco. O que a escola precisa é estar apta para recebê-lo e atendê-lo em suas necessidades e especificidades com respostas eficazes permitindo sua permanência, aprendizagem e desenvolvimento.

Voltando à dificuldade da P4A, a professora entre outras tentativas para controlar esse aluno, seguiu uma indicação da pesquisadora. Como foi observado no contexto da Espanha, os alunos nunca ficam ociosos, se terminam uma atividade não esperam simplesmente os outros terminarem sem fazer nada. Geralmente, a professora passava outra atividade para esse aluno ou permitia que ele iniciasse a tarefa de casa ali na sala. A P4A, usando dessa estratégia preparou folhas de atividades pensando justamente nesse aluno, já que ele costuma realizar rapidamente os exercícios propostos em sala. A P4A comenta.

Eles são muito rápidos, mas tem dia que ele faz tão rápido as atividades que eu não dou conta. Tem dia que é tanta atividade que eu tenho que passar que eu não dou conta. Aí eu já peço pra ele ajudar outro aluno, o PC na maioria das vezes, porque eles são amigos e eles se dão bem um ajudando o outro. Eu procuro fazer isso, mas não deixar ele ocioso nunca senão ele bota fogo na sala. (P4A).

Esse tipo de estratégia adotada pela P4A tem colaborado para manter a sala mais tranquila como foi possível observar na filmagem apresentada nessa reunião.

Ao final da reunião, a pesquisadora coloca para as professoras assistirem a filmagem sem edição da aula da P4A, na parte em que ela dá a atividade para que os alunos façam e ela vai andando pela sala tirando dúvidas e ajudando alguns alunos. A reação das professoras é imediata logo quando começaram a ver, pois o ruído de fundo que sempre está presente na filmagem é muito menor.

Nossa gente, mas eles estão super quietos. Nossa P4A, que orgulho!. (PEE).

Olha, ninguém no lixo. Ou assim 'oh fulano' do outro lado. Fazendo a atividade mas 'ohh'. [gesticulando como se fosse falar com alguém que está longe]. (P1A).

A pesquisadora afirma e todas as professoras concordam que a diferença de comportamento dos alunos é muito grande. Um exemplo disso é que a P4A estava

explicando o exercício para um aluno que senta do outro lado da sala e a câmera conseguiu registrar a fala dela, mesmo estando do lado oposto, coisa que raramente acontecia porque o ruído do ambiente sempre se sobrepôs ao som da fala da P4A nesse tipo de situação.

Com esse trecho da filmagem da aula da P4A que não estava programada inicialmente, a reunião encerra-se e as professoras P1A e PEE e a pesquisadora manifestam estarem contentes com os progressos da P4A no trabalho com seus alunos e no uso das estratégias de mediação.

Quadro 24: Síntese da 3ª reunião de reflexão / Autocontrole

Ideia principal	Uso do autocontrole favorecendo a dinâmica do trabalho em sala.			
	P1A	P4A	PEE	Pesquisadora
Dificuldades		Controlar os alunos no início e dar conta das responsabilidades de professor		
Sugestões			Controle da impulsividade dos alunos ajuda na concentração do aluno PC	Uso de atividades extras para os alunos que terminam primeiro as atividades.

Fonte: Elaboração própria

Questionário DEPOIS

Questão 11 – Presto atenção em cada aluno para que ele aumente o controle da impulsividade e conquiste maior autodomínio.

P1A	
ANTES	DEPOIS
4	4

P4A	
ANTES	DEPOIS
4	4

PEE	
ANTES	DEPOIS
5	5

Esta foi uma das respostas que não apresentou alteração nos dois questionários respondidos por todas as professoras. O mesmo nível no qual se encontravam antes de conhecer a teoria e o que praticavam é relatado, pelas professoras também no segundo momento em que o questionário foi aplicado. P1A e P4A repetiram a resposta 4 – De acordo. Costumo agir assim – nos questionários ANTES e DEPOIS e PEE, apesar de assinalar a resposta 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – o que é excelente, também permaneceu na mesma resposta. Esta linearidade nas respostas das professoras pode estar relacionada ao fato de que o autocontrole tem que vir também do professor e não simplesmente ser ensinado ao aluno como um conteúdo curricular qualquer.

Vale destacar que mesmo a P4A fazendo uso dessa estratégia com seus alunos e obtendo resultado com isso ela não se vê usando-a constantemente. A mudança de comportamento dos alunos a partir do controle da impulsividade por parte da professora foi bastante nítido, com reconhecimento de todas elas sobre isso, mas mesmo assim, a P4A manteve sua resposta em 4, sendo que seria coerente se essa aumentasse para 5.

Questão 14 – Concedo o tempo necessário para a busca e a pesquisa individual das respostas às questões propostas para que os alunos aprendam a trabalhar com autonomia.

P1A		P4A		PEE	
ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS
4	5	4	5	5	5

Nesse item, as professoras P1A e P4A demonstram, por meio de suas respostas nos dois questionários, que passaram a observar melhor este tipo de estratégia com seus alunos e dar a eles mais tempo e/ou mais oportunidades para que trabalhem de forma autônoma e controlada. Mesmo que o assunto da autonomia não tenha sido trabalhado de forma intensa durante as reuniões, as respostas das professoras evoluíram. Já a PEE demonstra que esta é uma prática comum em seu trabalho respondendo 5 – Completamente de acordo. Sempre ajo assim – nos dois momentos em que o questionário foi aplicado.

Questão 30 – Motivo os alunos para a autoexigência, a precisão, a exatidão e o trabalho bem feito, segundo sua capacidade de esforço.

P1A	
ANTES	DEPOIS
4	5

P4A	
ANTES	DEPOIS
5	5

PEE	
ANTES	DEPOIS
5	5

A evolução é vista nas respostas da P1A que manifesta ter passado a agir, com mais frequência, incentivando e exigindo de seus alunos o autocontrole e a busca pela realização precisa das tarefas. As respostas das duas professoras, P4A e PEE mantiveram-se as mesmas. A partir da intervenção junto às professoras, a resposta da P4A foi coerente, pois se antes ela acreditava utilizar essas estratégias de autocontrole, as filmagens com clara evolução da P4A em relação a esse critério de mediação mostraram que agora, efetivamente, ela faz uso delas. O desenvolvimento e a prática de estratégias de autocontrole justificam a manutenção da resposta da P4A em 5.

3.2.8 Critério: MEDIAÇÃO

Reunião de teoria

A reunião inicia-se e a pesquisadora retoma a teoria explicando para as professoras o que é a mediação. De acordo com a Experiência de Aprendizagem Mediada, a mediação possui dez critérios, mas para que ela ocorra, efetivamente, cinco desses critérios precisam estar presentes na ação do mediador, nesse caso as professoras participantes. Esses cinco critérios cruciais são justamente os que foram trabalhados até agora, de forma individual: intencionalidade e reciprocidade, significado, transcendência, competência e autocontrole.

O momento é de agrupar esses cinco critérios, que já foram praticados e discutidos pelas professoras junto com a pesquisadora. Dessa forma, é apresentada uma folha com todos esses critérios e suas estratégias características. A ideia é de retomar as estratégias já discutidas pensando em quais delas representam melhor ou de forma mais intensa o critério a que pertence. Além disso, a releitura dessas estratégias leva a uma identificação do que é possível fazer em sala de aula e o que já foi feito, experimentado pelas professoras.

Durante a leitura as professoras foram grifando em suas folhas as principais estratégias. Não houve grande discussão, mas mais retomada de situações já identificadas. Nesse momento, já conhecendo todas as estratégias de todos os critérios, a releitura permite perceber como as formas de atuar estão entrelaçadas e que algumas delas podem valer para mais de um critério. Por exemplo, a estratégia **explicitar e recompensar as competências e progressos dos alunos demonstrando interesse por aquilo que produzem e prazer em ver seu progresso**, do critério de mediação intencionalidade e reciprocidade também pode ser aplicada pensando no critério competência. As professoras conseguem enxergar essa mescla, o que pode facilitar suas práticas quando buscarem realizar a mediação.

Algumas estratégias lidas despertam discussões com exemplos vivenciados no período de filmagem das aulas e a pesquisadora aproveita para ressaltar coisas importantes que possam caracterizar uma situação referente àquela estratégia. Por exemplo, a estratégia **escutar com paciência e respeito qualquer sugestão dos alunos** também do critério intencionalidade e reciprocidade. A sugestão é de se aproveitar melhor as coisas que os alunos trazem. A pesquisadora relembra uma situação em que a P4A estava trabalhando uma atividade sobre tempo que a relação entre tempo e velocidade é inversamente proporcional, ou seja, quanto mais rápido você anda menos tempo você leva para percorrer determinada distância. Os alunos não estavam compreendendo essa relação, a P4A percebeu isso e comenta.

Então eu nem me aprofundi muito naquele exercício porque era do livro e eu achei que estava um pouco a frente do que eles poderiam fazer. O exercício dizia que tinha que usar o dobro da velocidade e eles tinham que entender que era inversamente proporcional e aí levaria metade do tempo. Eu achei que eles ainda não tinham maturidade pra conseguir pensar naquele exercício. (P4A).

Os alunos entendiam que se andasse no dobro da velocidade levaria também o dobro do tempo e não a metade. A pesquisadora lembra que uma aluna deu um exemplo da tia dela que mora em outra cidade e foi a pé da casa dela até a igreja e levou uma hora para chegar. A P4A, na ocasião, ouviu com atenção o que a aluna contou, mas não aproveitou a situação. A pesquisadora reforça que essa poderia ser a ligação para que a turma compreendesse o exercício. Algo que um aluno comenta pode ser só por contar algo que aconteceu, mas pode servir para gerar novas discussões, despertar novos conhecimentos. Se, naquele momento os alunos se colocassem no lugar da pessoa que anda, talvez conseguissem compreender a relação exigida no exercício. A linguagem simplificada da aluna poderia ter facilitado a compreensão de todos, se fosse aproveitada pela P4A.

Com a leitura das estratégias de intencionalidade e reciprocidade, observando tudo o que foi assinalado pelas P1A, P4A e PEE como possível de ser realizado, a pesquisadora aponta que essas estratégias parecem ser bem próximas do que já é feito por elas junto a seus alunos. As professoras concordam.

Passando para a leitura das estratégias do critério de mediação significado, as professoras seguem grifando em suas folhas o que caracteriza melhor o critério e elas acham possível de ser realizado.

Novamente, outras estratégias são relacionadas com outros critérios, como **explicitar a importância das tarefas** que faz parte do critério significado, mas também apareceu na filmagem da P1A referente ao critério competência quando ela explicou para o aluno o significado dos exercícios de coordenação motora fina, como o novelo da vovó. A P1A explicou a importância daquilo em outra atividade posterior, a escrita em letra cursiva, dando significado ao exercício e trazendo ao conhecimento do aluno que se ele soube fazê-lo bem ele também era capaz de escrever seu nome na letra cursiva, que era uma questão de prática. Além disso, a P1A reforça a importância do significado para que o aluno compreenda determinadas regras.

Até falar o porquê da letra, porque o A tem que ser correto assim [desenhando a letra no ar indicando a posição]. Eu falei pra ele [aluno]: 'já pensou se cada um escreve o A de um jeito?' Não ia ter significado nenhum, ninguém ia conseguir entender nada. Não é porque a professora é chata e quer que segue as letrinhas dentro da linha. (P1A).

A leitura e discussão das estratégias de significado fazem com que, tanto a pesquisadora quanto as professoras, lembrem situações vivenciadas no contexto da pesquisa que caracterizam cada uma delas. Isso mostra que o conceito de significado, na Teoria da MCE, está claro para todas.

Passando para o critério de mediação transcendência, também são destacadas estratégias que levam a outros critérios e ideias importantes para o processo de ensino aprendizagem. Na estratégia **ensinar habilidades, conceitos e princípios além das necessidades imediatas**, por exemplo, a pesquisadora lembra que muitas vezes os alunos trazem para a escola fatos que viram fora dali, mas que são objetos de seu interesse. Mesmo que esteja fora da programação curricular da série, o assunto pode ser explorado pelo professor que, com isso, acaba motivando muito mais os alunos, fazendo da escola um lugar mais interessante. O assunto foi reforçado porque em uma das primeiras reuniões as professoras relataram dificuldade de motivar os alunos e essa estratégia pode oferecer um caminho para conseguir essa motivação. Também é uma maneira de valorizar a realidade dos alunos, já que as professoras não vivenciam as mesmas experiências por viverem na cidade.

No critério competência as estratégias são ligas e como esse foi um dos últimos temas tratados ainda está mais claro para as professoras gerando pouca discussão ou apenas lembranças das ideias e acontecimentos da última reunião.

Já no critério autocontrole algumas estratégias são relacionadas com outros critérios esclarecendo a forma de aplica-las. As estratégias **fazer com que leiam a informação atentamente** e **ensinar o aluno a pensar antes de responder**, do critério autocontrole, têm relação com a estratégia **utilizar perguntas para os alunos como: “por quê?” e “como?”** do critério transcendência. Essas perguntas levam o aluno a pensar no caminho utilizado para chegar àquela resposta. Além disso, tendo uso frequente, essas perguntas podem ser incorporadas pelo aluno que, quando lê algo novo, já procura respondê-las para si mesmo para compreender melhor um texto praticando o exercício de ler atentamente.

Outra relação é possível entre a estratégia **permitir que os alunos avaliem seus próprios trabalhos** do critério autocontrole e a estratégia **ensinar os alunos a avaliar suas atividades com múltiplos critérios** do critério significado. Primeiro o professor ensina o aluno a fazer essa avaliação e depois ele incentiva que esse exercício seja praticado pelos alunos praticamente como se um fosse a consequência direta do outro, levando ao conhecimento do aluno a importância da avaliação em sua vida escolar.

Não é necessário praticar todas as estratégias de todos os critérios para que a mediação ocorra. Mas, reforçando essa ligação entre as estratégias de diferentes critérios a pesquisadora mostra para as professoras que se elas tiverem claro o real significado de cada um dos critérios de mediação na hora de trabalhar com o aluno fica mais fácil colocá-los em prática.

De acordo com o que foi visto nessa reunião, quase todas as estratégias foram grifadas pelas professoras, o que significa que elas acreditam que todas elas são possíveis de serem aplicadas na prática docente. A sugestão da pesquisadora é que elas retomem essas estratégias no momento de planejamento das próximas aulas e encaixar o que for possível no intuito de fazer mediação com seus alunos. A partir de agora, a proposta é de praticar a mediação.

O final da reunião foi dedicado a orientações sobre o trabalho de colaboração, pois a PEE participará da filmagem da aula da P1A para agregar seu trabalho à atuação da P1A dentro de sala de aula. Os detalhes dessas orientações estão descritos no item Colaboração, ao final das práticas de mediação.

Quadro 25: Resumo da reunião 4 – teoria / Mediação

Participante	Categoria	Destaque
Pesquisadora	Mediação	Interligação das estratégias de diferentes critérios de mediação.
Pesquisadora	Mediação	Clareza do significado de cada um dos critérios de mediação para nortear a prática

Fonte: Elaboração própria

Filmagem sala de aula

A filmagem da aula da P4A teve seu início com recados da professora para os alunos sobre o concurso cultural, no qual três alunos tiveram seu desenho escolhido por ela para concorrerem com outros alunos de outras escolas da cidade. Um dos alunos escolhido foi justamente PC. Na sequência a P4A distribui os livros para os alunos acompanharem a nova unidade que será iniciada. O assunto é área e perímetro. A P4A começa a conversar com os alunos perguntando o que eles sabem sobre o assunto. Depois da conversa e da explicação a P4A e os alunos fazem os primeiros exercícios do livro juntos.

O trecho selecionado da aula da P4A sobre mediação foi mais longo que os anteriores, tendo aproximadamente sete minutos. Refere-se à conversa e explicação aos alunos do que é área. A P4A começa lendo o título da unidade. Logo alguns alunos começam a conversar e a P4A os lembra que devem levantar a mão para falarem. A P4A pergunta para os alunos se eles sabem o que é área ou imaginam o que seria. Na hora da resposta os alunos tentam responder todos juntos e a P4A os alerta que deve ser um de cada vez. Os alunos mencionam a área de campo, de casa, da quadra, da polícia, um pedaço da casa. Para alguns alunos que vão respondendo a P4A elogia, com “Muito bom!”.

Então a P4A pergunta sobre o perímetro, se os alunos sabem o que é ou já ouviram falar. Um dos alunos responde que é uma medida. Outra aluna diz que é uma forma de se medir, como o pedreiro faz. A P4A a elogia. A P4A pergunta se os alunos já ouviram essa palavra em outro lugar. Com a negativa de todos a P4A pergunta se eles imaginam a diferença entre área e perímetro. Como os alunos não se manifestam, a P4A retoma o livro e faz com que os alunos atentem para a figura de um campo de futebol desenhado ali. Ela pergunta o que os alunos acham que é a área daquele campo. Alguns respondem que é o espaço. Então, a P4A pergunta se eles acham que é uma parte do espaço ou o espaço todo. Alguns respondem uma parte e outros respondem que é o espaço todo. Para quem acha que é uma parte do espaço, a P4A pergunta por que ele acha isso. O aluno responde que está pensando na área do pênalti. E para quem disse ser

todo o espaço, a P4A também pergunta no que ele está pensando. O aluno responde que está pensando na área toda do campo. Os alunos vão falando e a P4A pergunta ao aluno PC, que não se manifestou, se ele concorda com as opiniões dos colegas.

Depois de ouvir todos os argumentos dos alunos, a P4A pergunta como eles acham que se descobre a medida do campo do futebol. Um aluno diz que dá para medir com os pés, outro com a fita métrica. A P4A pergunta se alguém tem mais alguma ideia de como podem medir o campo. Diante da negativa dos alunos, a P4A começa a explicar. Alguns alunos começam a conversar justamente quando ela vai iniciar a explicação. A P4A para, e diz para que todos a ouçam, pois agora é a sua vez de falar.

A P4A diz aos alunos que a área é a medida do campo de futebol todo. Para explicar diz para os alunos pensarem em algo mais próximo deles e sugere a sala de aula. Pergunta, então, o que é a área da sala de aula. Um aluno responde que é a área onde a P4A está pisando. A professora concorda que é a área onde ela está pisando, mas pergunta se onde os alunos estão também não é área. Outro aluno diz que é só o pedaço da mesa da professora. Alguns alunos discordam e falam juntos que não, que não é isso. A P4A pergunta para a classe se eles não acham que o espaço todo da sala de aula não é a área? Uns dizem que sim e outros dizem que não. Os que dizem não ser a área justificam por ser, a sala de aula, um espaço fechado.

A P4A diz para os alunos pensarem no chão da sala, na medida toda da sala e pergunta se essa medida é a área. Um aluno responde “mais ou menos” e não sabe explicar porquê. A classe fica em silêncio esperando a resposta e a P4A retoma a explicação. A P4A diz que a área é a medida de uma superfície e volta ao exemplo da sala de aula. Diz que para saber a área da classe é preciso medir todo o espaço do chão, onde ela está, os alunos estão e os móveis também.

Explicado o que é área por meio de um exemplo próximo aos alunos, a P4A retoma a ideia do livro, que trata de um campo de futebol. A P4A pergunta, após a explicação se a área do campo de futebol é uma parte ou o campo todo, como haviam comentado anteriormente. Os alunos respondem: “o campo todo”, mostrando que compreenderam a explicação.

O segundo trecho selecionado é da aula da P1A. Nesse dia, a aula foi voltada para o tema festa junina, assunto que a P1A vem trabalhando com os alunos já há algum tempo. Como de costume a P1A faz o cabeçalho na lousa para os alunos copiarem. Enquanto a professora se preocupa com a lousa a PEE, que está presente na sala nesse dia, vai acompanhando os alunos, elogiando aqueles que estão indo bem e ajudando os que apresentam alguma dificuldade. São realizadas duas atividades relativas à festa junina, a primeira com a montagem do nome de um doce da barraca de doces com a leitura da receita para fazer esse doce. A segunda foi sobre a leitura de uma receita que estava dividida em suas etapas para os alunos montarem na ordem certa. Os alunos já haviam trabalhado essa receita tanto no caderno quanto na cozinha experimental, quando fizeram o bolo de fubá.

A edição da filmagem da aula da P1A foi referente à receita do bolo de fubá. Primeiro a P1A colocou as cadeiras dos alunos em forma de círculo. O início da atividade foi uma conversa sobre o dia anterior quando eles fizeram o bolo de fubá. A P1A, por meio de perguntas, faz com que os alunos se lembrem dos procedimentos. Ela lembra que primeiro leu a receita com os alunos. Então a P1A pergunta se ela pode colocar qualquer ingrediente para fazer um bolo de fubá, se ela pode pegar o que ela tiver na cozinha para fazer o bolo. Os alunos respondem que não e RI responde que tem que ser os ingredientes certos. A P1A responde aprovando a resposta de RI: “muito bem, tem os ingredientes certos da receita, falou certinho”. Nesse momento a P1A tem que chamar um dos alunos que está conversando para que ele preste atenção nela.

Como o assunto se desviou por uns instantes para chamar a atenção do aluno, a P1A retoma tudo desde o início, dizendo o que ela perguntou e o que RI respondeu. Como se trata de uma retomada, a P1A aproveita para perguntar aos alunos quais as receitas que eles já fizeram na cozinha experimental da escola. Os alunos respondem: pipoca doce, pipoca salgada, brigadeiro de mandioca, patê de atum e pão doce. A P1A pergunta se para cada receita foram levados os mesmos ingredientes para a cozinha. Os alunos respondem que não. A P1A diz que cada receita tinha... e RI completa: “um tipo de ingrediente”. A P1A pergunta se ela pode colocar a quantidade de ingrediente que ela quiser. Os alunos respondem que não.

Depois dos ingredientes a P1A pergunta para os alunos o que vem depois em uma receita. Os alunos respondem que é o modo de fazer, de preparar. Então ela pergunta se para preparar o bolo ela pode fazer de qualquer jeito ou tem que seguir uma ordem. Um dos alunos responde que primeiro tem que passar óleo na forma, depois colocar o bolo e depois colocar para assar. Quando os alunos se desviam do assunto, a P1A logo chama a atenção de todos para voltarem a falar da receita.

A P1A explica a próxima atividade. Ela diz aos alunos que aquela receita que estava em papel manilha na lousa, ela recortou cada ingrediente e cada etapa do modo de fazer para que os alunos identifiquem e coloquem na ordem para montá-la novamente. A P1A lembra os alunos que eles já fizeram uma atividade desse tipo, mas não com receita e sim com a parlenda e com música. A P1A explica que dessa vez eles farão essa atividade juntos, mas organizados e que ela vai colocar os pedaços do papel no chão e vai chamar um por um para ler. Ela pega os papéis e coloca no centro da roda de cadeiras, no chão da sala.

Enquanto ela organiza os papéis os alunos conversam e se distraem. Quando a P1A termina ela pede a atenção de todos para darem início à atividade. Ela diz que ali está a receita, mas está desorganizada. Então ela pergunta para um dos alunos o que ela deve fazer primeiro para começar a organizar. Ele responde que deve ler. A P1A pergunta a ele o que deve ser lido primeiro. Ele responde que deve ler os ingredientes. Com essa resposta ela pede que ele procure, entre os pedaços de papéis onde está escrito a palavra ingredientes.

Alguns alunos interferem e a P1A pergunta a eles para quem ela está perguntando. Todos respondem o nome do aluno. A P1A explica que a partir daquele momento cada um vai ter o seu momento para falar, então todos devem respeitar o amigo porque agora é a vez dele. Ela chama o aluno para perto dela e juntos procurarem a palavra. A P1A pergunta ao aluno se ingredientes é uma palavra ou várias. Ele responde que é uma só. Então ela o orienta a buscar um pedaço de papel em que esteja escrita apenas uma palavra. Ela aponta alguns papéis e pergunta para ele se ali está escrito

ingredientes. Ele vai respondendo até encontrarem. Quando ele encontra a P1A pega o papel e faz o aluno lê-lo. A P1A o elogia dizendo: “muito bem”.

Dessa forma começa a organização espacial da receita no chão dividindo o espaço em dois, de um lado serão colocados os ingredientes e do outro o modo de preparo. Ela diz que essa receita tem muitos ingredientes, portanto os alunos devem tomar cuidado para não confundir com o modo de preparo. Ela explica para os alunos que agora ela vai chamar cada um para ler e identificar de qual grupo aquele pedaço lido faz parte, deixando clara a ordem que seguirá para chamar os alunos indicando a roda. Por fim ela chama outro aluno para começar.

Quadro 26: Síntese da 4ª filmagem – Mediação

Categoria	Situação
Mediação	Identificação do uso da mediação no trabalho das professoras P1A e P4A

Fonte: Elaboração própria

Reunião de reflexão

Antes de passar o vídeo com os trechos das aulas das duas professoras. P1A e P4A, a pesquisadora pede que todas pensem nos critérios de mediação para tentar identificá-los nas atuações gravadas. São retomados os cinco critérios e seus significados para que fiquem claros para as professoras.

Primeiro é exibido o trecho da aula da P4A. Ao final, a pesquisadora pausa o vídeo e conversa com as professoras sobre cada um dos critérios. O primeiro deles, intencionalidade e reciprocidade, a pesquisadora pergunta se elas acham que esse critério esteve claro na filmagem. As professoras recorrem à folha com as estratégias e vão apontando.

Fazer com que os alunos se escutem mutuamente. Tinha. (PEE)

A pesquisadora pergunta onde elas acham que estava o foco de atenção dos alunos. E todas respondem que estava na P4A.

[o foco estava] Na professora o tempo todo. Ela conseguiu. (P1A).

Estabelecer um diálogo na classe com perguntas e respostas? (P4A).

Mediante o tom de pergunta da P4A todas concordam dizendo, que sim, essa estratégia estava presente na atuação dela. As professoras continuam apontando outras estratégias.

Escutar com paciência os alunos, não é? (PEE).

Esse explicar aos alunos tudo o que ele não entendeu, o que ele não estava entendendo ali. Usou somente informações necessárias, focando em exemplos, não saindo do foco. E puxou também [incentivou os alunos a pensarem e darem suas ideias]. (P1A).

Estar pronto para reformular o que não foi bem compreendido, demonstrando interesse por aqueles que apresentam mais dificuldade. (P4A).

Novamente a P4A lê a estratégia em tom de dúvida, de pergunta e a pesquisadora aproveita a oportunidade para perguntar a todas se elas viram isso acontecendo na filmagem. Elas respondem.

Ela foi perguntando o tempo todo. Foi falando ali, andando e dando exemplo: 'onde você está, onde eu estou, aqui é a área'. Foi puxando o tempo todo. (P1A).

Por fim, a pesquisadora pergunta se é possível dizer que houve intencionalidade e reciprocidade naquela atuação e todas concordam que sim, que houve.

Passando para o critério seguinte, significado, a pesquisadora pergunta logo no início se aquela atividade teve significado. Todas respondem que sim imediatamente, então a pesquisadora pede que elas identifiquem em que situação isso aconteceu. A PEE cita o momento em que a P4A pergunta aos alunos o que eles acham que seja a área, buscando identificar o conhecimento prévio dos alunos, mas a P4A identifica outra situação.

Na hora em que eu deixei de falar do campo de futebol pra falar da sala de aula porque eles não estavam pegando muito bem. O campo de futebol ainda é muito distante pra eles. (P4A).

A pesquisadora concorda com a P4A, pois o campo de futebol é algo que os alunos precisam imaginar e, nesse momento, cada um imagina uma coisa, mas a sala de aula é algo mais próximo, mais palpável, concreto para os alunos compreenderem. O significado se faz presente quando o aluno tem mais proximidade com aquele assunto, quando este é trazido para o mundo dos seus conhecimentos.

No critério seguinte, transcendência, as professoras hesitam e mostram-se em dúvida se houve, não identificando nenhum momento que a represente. Nesse momento, a pesquisadora relembra o que significa a transcendência como o favorecimento da generalização. Então, vem a pergunta: por meio do que se favorece a generalização? A P4A é precisa e responde que é por meio de exemplos. Com base nas estratégias que caracterizam o critério a P1A complementou.

Ela questionou por que, o como, ela foi instigando para eles pensarem naquele campo, pensarem na sala. (P1A).

A pesquisadora relembra o momento em que a P4A perguntou para os alunos o que eles achavam que era área e cada um respondeu uma coisa, a área de casa, da quadra. Com o recurso vindo dos próprios alunos foi possível favorecer a ocorrência da transcendência. Sem contar que os alunos acabaram compreendendo que seja na classe, no campo de futebol, em casa, qualquer lugar que se tenha é possível medir a área. Com as observações da pesquisadora as professoras concordam que, sim, houve transcendência na atuação da P4A.

Sobre o critério competência, as professoras vão lendo as estratégias e identificando as situações vistas no vídeo.

Responder as perguntas dos alunos. Repetir explicações. (P4A).

Sequenciar também porque ela pegou da área, do dia a dia e jogou para o campo... (P1A).

Formular as perguntas de acordo com o nível, não tem? [...] Ela valorizou todas as respostas dos alunos. (PEE).

Mediante a discussão das professoras a pesquisadora pergunta se elas acreditam que houve a presença do critério competência na atuação da P4A. Todas concordam que, sim, que houve.

Passando para o último critério, autocontrole, elas seguem observando as estratégias identificando as práticas da P4A. Referindo-se ainda ao critério competência, a PEE cita uma estratégia de autocontrole que pode ser interpretada com outro foco e constata que a P4A, sim, conseguiu fazer isso.

Olha lá, pedir aos alunos que deem suas respostas sem interferir, naquele primeiro momento ela foi pegando as respostas e em nenhum momento ela disse que está errado ou que não é assim. (PEE).

A pesquisadora concorda que a P4A conseguiu fazer o que a PEE apontou, mas reforça que essa estratégia refere-se ao respeito no momento de escutar o outro e obedecer a vez de quem está com a palavra naquele momento. Com o significado da estratégia esclarecido, a própria pesquisadora aponta os momentos em que a P4A conseguiu empregá-la em sua aula. Com essas evidências, a pesquisadora pergunta se houve o emprego do critério autocontrole e as professoras respondem que sim.

Por fim, com todos os critérios identificados a pesquisadora pergunta às professoras se houve mediação naquele exemplo da aula da P4A. Todas as professoras e a pesquisadora concordam que sim, houve mediação e se manifestam contentes pelo sucesso da P4A em praticar a mediação, batem palmas e parabenizam a P4A.

Aproveitando um momento descontraído a pesquisadora pergunta se as professoras acham ser difícil fazer mediação e a resposta é unânime, que não é difícil. A pesquisadora ressalta que não é possível, nem necessário, praticar todas as estratégias de cada um dos critérios, mas que se o professor tiver clara a essência de cada critério é possível praticá-los. A P4A dá sua opinião.

[...] é você inserir na sua prática gradualmente ... ir aos poucos porque tem momentos em que você está mais voltada pensando no autocontrole dos alunos, aí você volta 'não, agora eu tenho que trabalhar com a competência', então é você adequar aos momentos. (P4A).

Concordando com a P4A, a pesquisadora atenta para o fato de antes trazer trechos de um minuto ou um pouco mais para as discussões e agora, com a mediação a edição é de trechos bem maiores para que todos os critérios possam ser captados. Além disso, reforça também que não houve uma receita exata para que as professoras fizessem mediação, foram dados os critérios e as estratégias, mas cada um vai executar todos eles de acordo com as situações, com o material humano disponível, no seu espaço, no seu ritmo. Para enfatizar o que acabou de ser constatado, a pesquisadora pergunta novamente para as professoras se é possível fazer mediação e elas respondem.

Sim, e mesmo em uma classe que era [gesticulando com a mão algo agitado]. (P1A).

E nesse dia mesmo eles estavam bem agitados. Mas mesmo assim eu consegui fazer [mediação], consegui transmitir o conteúdo, tudo. (P4A).

Esclarecendo que haverá momentos em que as professoras não vão conseguir enxergar um modo de praticar a mediação, a pesquisadora reforça que as situações mais propícias são as explicações, pois há a possibilidade de troca com os alunos. De qualquer forma, quanto mais elas conseguirem introduzir a mediação no dia a dia, mais ela poderá favorecer a compreensão e o desenvolvimento de seus alunos.

A pesquisadora pergunta para a P4A se depois do dia da gravação da aula os alunos conseguiram entender e dar continuidade ao assunto área e perímetro e a P4A responde positivamente

No outro dia eu passei uma tarefa de área e perímetro, eu fui corrigir e eles conseguiram fazer, eu dei outros exercícios também e eles conseguiram generalizar, aquilo, conseguiram utilizar o conceito pra várias coisas. (P4A).

Complementando a resposta da P4A, a pesquisadora identifica esse êxito dos alunos na realização das atividades como uma consequência da explicação usada com fundamento na mediação.

Passando para o vídeo da filmagem da aula da P1A, primeiro as professoras assistem ao trecho. Pensando individualmente em cada um dos critérios as professoras vão revendo a lista de estratégias e comentando. Sobre intencionalidade e reciprocidade:

Sim, organizar a aula e o espaço físico para favorecer a aprendizagem. (P1A).

Manter um clima de respeito entre os alunos, aquela hora em que você chamou o aluno, aí alguém falou na frente e você falou: 'não, agora é a vez dele'. (PEE).

Fomentar o interesse e a motivação dos alunos, acho que essa atividade foi bem interessante, mudou tudo. (P1A).

Estabelecer um diálogo na classe com perguntas e respostas. (P4A).

Com as constatações feitas pelas professoras é possível perceber que a experiência de identificação anterior, feita com a aula da P4A as professoras foram mais rápidas nas respostas e encontraram com mais facilidade as situações que caracterizam algumas estratégias. A pesquisadora, então, pergunta se houve intencionalidade e reciprocidade na atividade da P1A. Todas respondem que sim.

Sobre o critério significado elas voltam a ler as estratégias apenas indicando com um sim, sem citar muitos exemplos, exceto em algumas situações.

Utilizou a estratégia e a habilidade que cada um teve, porque todos eles participaram. (P1A).

Mediante os poucos exemplos, a pesquisadora pergunta se o momento em que a P1A fez com que os alunos se lembrassem dos pratos feitos por eles mesmos na cozinha experimental trouxe significado para a atividade. Todas concordam que sim.

Sobre o critério transcendência as estratégias continuam sendo lidas.

Sim, relacionar os acontecimentos do passado e do futuro. (PEE).

Até essa questão da cozinha, de mostrar o que eles já fizeram. (P4A).

A pesquisadora concorda com as colocações das professoras e reforça que o fato dos alunos se lembrarem das coisas que fizeram na cozinha e de deixar claro que já trabalham o tema receita de diversas formas favoreceu a transcendência.

Mudando para o critério competência a pesquisadora evita a continuação da leitura das estratégias sem comentários e pergunta se as professoras acham que os

alunos se sentiram competentes fazendo a atividade proposta pela P1A. Todas respondem que sim e algumas comentam.

Porque ela está sempre reforçando quando eles dão as respostas: 'muito bem', 'parabéns'. (P4A).

Mediante a argumentação das professoras a pesquisadora pergunta se houve competência na atuação da P1A e todas respondem que sim.

Sobre o autocontrole a P4A é a primeira a responder e a própria P1A conseguiu identificar situações que proporcionou a seus alunos como estratégias de autocontrole.

Também, na parte em que ela falou que todo mundo tem que respeitar o colega, pra ouvir, um tem que ouvir o outro. (P4A).

Organização, eu tentei organizar o tempo todo. Pra não interromper o amigo. (P1A).

Por fim, a pesquisadora pergunta se houve mediação. Todas reconhecem que sim e, novamente o momento é de aplausos e parabenização entre elas. É importante atentar para o fato de as filmagens tratarem de situações, atividades e conteúdos completamente diferentes e, no entanto, a mediação esteve presente. A pesquisadora reforça que essa é uma das características da mediação, não ser conteudista, podendo ser empregada independente do grau de conhecimento e da idade com que se estiver trabalhando.

As imagens e as análises das professoras nessa reunião são claras, mas a pesquisadora pergunta para as professoras como elas sentem esse trabalho na prática.

Eu senti uma mudança bem grande, acho que até visível pelos vídeos. Tanto para eu conseguir elaborar minha prática como com os alunos também. No comportamento dos alunos, no autocontrole deles mesmos, no meu autocontrole. Então eu senti que foi uma mudança gritante. Me ajudou muito, muito mesmo. Conseguir fazer a mediação, trabalhar isso foi muito bom. (P4A).

A mediação também ajuda a ver como esse aluno está, eu consigo enxergar ele com outros olhos. Quando eu estou perguntando, depois eu vou processando essa resposta do aluno eu consigo ver que ele está chegando no aprendizado. Então eu acho que isso ajuda bastante também. Além da sua atuação, nossa, pra tirar a gente daquele

automático, começar a pegar aquela atividade e ver com outros olhos, todas as coisas que eu consigo puxar ali. (P1A).

Com o depoimento da P4A, dizendo que muda a visão do professor perante aquilo que ele vai propor e perante o desenvolvimento do aluno, a pesquisadora questiona se trabalhar com a mediação se torna muito mais difícil para o desenrolar do trabalho docente. As professoras respondem.

Não, facilita, muito. (P4A).

Eu ia falar isso, até facilita. E eu percebo a mudança do RI. Como eu já trabalhei com ele o ano passado, já vi ele em sala de aula, ele está muito mais participativo, motivado. (PEE).

A P1A concorda com a PEE que o aluno RI está em uma evolução desde o início do ano, quando ela começou a trabalhar com a cozinha experimental, mas agora ele está muito integrado à turma, que não se diferencia mais dos outros, ele faz parte como todos os outros alunos. A PEE complementa.

No momento em que você está fazendo a mediação todos estão participando. Não fica evidente como em outra situação em que o aluno não está fazendo ou você não está considerando. (PEE).

A pesquisadora aproveita discussão e lembra que RI tem participado bastante das aulas, tem colaborado com respostas pensadas sobre o tema tratado e corretas. É reforçada a situação em que a P1A fez uma pergunta e ele respondeu que não se lembrava, depois de um tempo, quando a P1A dava segmento ao assunto, ele respondeu corretamente, dizendo que agora se lembrava. A P1A se lembra da situação e comenta.

Ele ficou ali, você vê pelo rostinho dele. Ele estava prestando atenção, mas estava focado tentando lembrar pra retomar ali. E não era uma coisa totalmente fora, não, está ali dentro pra ter o fechamento. (P1A).

A PEE concorda e reforça alguns aspectos importantes desse comportamento do aluno que favorecem a aprendizagem e a autoestima.

E o encorajamento que dá também. Porque vocês viram a hora que ele falou dos ingredientes? Ele falou assim: 'eu não sei falar direito isso daí', ou seja, você vê que ele está encorajado a falar, mesmo que eu não sei falar a palavra eu falei porque eu sei que a professora está me ouvindo, não vai descartar. Ele falou e em nenhum momento os alunos tiraram

sarro, então tem aquele clima de respeito entre todos. Isso eu achei legal também dele. (PEE).

Com essas considerações sobre a prática da mediação a pesquisadora segue para o encerramento da reunião e, para finalizar, pergunta se as professoras, antes de verem a filmagem, tinham consciência de que haviam praticado a mediação. Elas respondem.

Alguns aspectos eu sabia. (P4A).

Algumas coisas, mas não o fechar da mediação. (P1A).

Mediar é um exercício que deve ser praticado com frequência para se desenvolva a habilidade e poder reconhecer com facilidade o que está sendo feito. Ainda que identificando alguns pontos, as professoras P1A e P4A participam desse processo, o que mostra uma prática reflexiva em sala de aula.

Quadro 27: Síntese da 4ª reunião de reflexão / Mediação

Ideia principal	Prática da mediação com a presença dos principais critérios			
	P1A	P4A	PEE	Pesquisadora
Dificuldades				
Sugestões	A mediação possibilita ao professor olhar para o aluno de outra maneira e entender melhor seu processo de aprendizagem	O uso da mediação facilita o trabalho do professor.		

Fonte: Elaboração própria

AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS

Desde as primeiras reuniões, a pesquisadora fechava as discussões ouvindo a opinião das professoras sobre cada um dos critérios e a mediação, sua execução e

contribuições para o trabalho docente. No encontro de reflexão sobre o critério intencionalidade e reciprocidade, em que a P4A se viu pela primeira vez atuando como professora e teve a experiência de discutir seus acertos e suas dificuldades, sua impressão e suas expectativas foram bastante positivas.

Eu achei que foi muito, muito enriquecedor. Eu acredito que vai melhorar muito meu trabalho. É muito bom conseguir avaliar do lado de fora. É você conseguir ver com outros olhos o que você está fazendo, ainda mais com o embasamento teórico que você passou pra gente. E eu acho que vai ser muito bom conseguir unir essas duas coisas e ir avaliando o resultado depois, avaliando na prática se isso se efetivou ou não. Então eu acredito que vai ser muito bom. Acho que até o fim do semestre, esse trabalho conjunto vai ser muito enriquecedor. (P4A).

Estou super ansiosa. (P1A).

O retorno das professoras após as análises foi importante para a continuidade do trabalho de pesquisa, pois o intuito de observar a própria prática é de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente e não apontar dificuldades ou erros simplesmente para evidenciá-los.

A forma com que está sendo feita é muito boa porque a gente pode pensar mesmo em relação ao que está fazendo, é muito bem conseguir fazer esse exercício. (P4A).

A prática dos critérios de mediação exigiu das professoras um trabalho a mais, o de agregar aos seus planejamentos e às suas práticas diárias ações articuladas e pensadas com um determinado objetivo. Mas é preciso lembrar que o objetivo da mediação não difere do objetivo maior da educação. Mesmo tendo mais uma coisa para fazer a avaliação das professoras em relação a esse trabalho também foi muito positiva.

Isso facilita tanto e é uma questão que deve ser recorrente. Você olhando tudo isso, se você tirar esses pontos do seu trabalho [estratégias de mediação] o que vai sobrar, o que vai ficar? São coisas fundamentais, não é uma coisa que você pode deixar de lado. Então é fundamental, eu vejo assim: como uma coisa que vai facilitar seu trabalho e que sem isso não seria o mesmo trabalho. (P4A).

Na finalização do encontro sobre competência e autocontrole a avaliação das professoras também foi positiva, reconhecendo que é possível trabalhar tendo como parâmetro os critérios de mediação, como algo possível de ser praticado. Uma situação

que pode ter influenciado essa posição é o fato da pesquisadora ter reforçado a atuação da P4A, que conseguiu praticar o critério autocontrole com seus alunos evidenciando uma grande diferença em sua atuação e no comportamento dos alunos.

Eu vejo que esses encontros nossos não é uma perda de tempo, está só acrescentando. Está acrescentando muito. [...] Eu acho que conforme você vai praticando isso vai entrando na sua rotina e não fica, lógico, no automático, mas você está sempre ali, processando: 'eu estou aplicando? Eu estou fazendo?'. (P1A).

Sobre os critérios trabalhados individualmente as professoras indicam em suas falas o que é mais fácil de ser assimilado e aplicado e em quais encontraram mais dificuldade tanto na compreensão quanto na prática junto a seus alunos.

Eu achei a parte da competência mais clara, mais fácil de ser trabalhada. A transcendência um pouco mais complicada. (P4A).

O autocontrole é refletir e estar praticando, porque é bem de você segurar ali. Não interferir, não ditar, ir conversando, pedir, orientar (P1A).

Ainda que alguns aspectos sejam mais difíceis de serem idealizados por algumas das professoras, a avaliação geral delas sobre a prática da mediação no presente trabalho de pesquisa foi positivo. A comprovação de que é possível fazer uso da mediação em salas de aulas tão diferentes e com professoras com níveis de experiência diferentes trouxe mais confiança para as participantes tanto no trato com seus alunos quanto na execução do trabalho docente.

COLABORAÇÃO

Filmagem de sala de aula

Foi proposto às professoras participantes que houvesse uma interação entre o trabalho desenvolvido por P1A e P4A e pela PEE. Para tanto foi utilizado o período de filmagem das duas turmas regulares para que fosse registrado este trabalho. Inicialmente, na ocasião em que estavam sendo trabalhados os critérios de mediação significado e transcendência, portanto segunda sessão de filmagem da P4A, a PEE fez sua

participação em sala de aula. A orientação da pesquisadora foi de que as professoras encontrassem o melhor modo de trabalho conjunto, de acordo com a atividade proposta em sala e que se sentissem a vontade para desenvolver seus trabalhos, independente da presença da própria pesquisadora e do equipamento de gravação em sala de aula.

Nesta ocasião a filmagem teve, no total 1h23min porque a professora precisava, naquele dia, levar os alunos até a biblioteca para devolver os livros que haviam emprestado há duas semanas e retirar novos títulos. Esta atividade precisava ser feita pelos alunos estarem há muito tempo com o mesmo livro, por haver disponibilidade do agente educacional responsável pela biblioteca, já que ele também atua em outros setores da escola, como a sala de informática, por exemplo, e por haver uma palestra para todos os alunos da escola depois do recreio, o que impossibilitaria a ida dos mesmos à biblioteca no horário correto de toda semana. A PEE realizaria o atendimento do seu aluno do quarto ano, PC, no período de uma aula, porém o aluno que teria o atendimento seguinte havia faltado, por isso a PEE permaneceu todo o período de gravação na classe, junto com a P4A.

Logo no início da aula e da gravação, a PEE posiciona-se em uma cadeira ao lado de PC. A primeira atividade do dia é o visto que a professora passa no caderno de tarefa de todos os alunos. PC não fez a tarefa e enquanto P4A passa de carteira em carteira a PEE fala com ele sobre não ter feito a tarefa de casa. O aluno vira-se para trás e olha o que outros alunos fazem e a PEE apenas conversa com ele sobre o que era para ser feito e sobre outras coisas também. Todos aguardam a P4A terminar de ver todos os cadernos sem desenvolver outras atividades.

Terminada esta etapa do dia, a P4A avisa aos alunos que eles farão uma atividade de ciências e, para tanto, distribui os livros. PC sai da sala a pedidos da P4A para encher sua garrafa de água e, todo o tempo que ele passa fora da classe, a PEE permanece sentada na cadeira ao lado da carteira dele, aguardando sua volta. P4A inicia a aula com a retomada do assunto que foi trabalhado na aula anterior, no caso, a reciclagem. Enquanto P4A conversa com a classe, PC volta para a sala e senta-se em sua carteira na posição de costas para PEE. Toda a turma participa ativamente respondendo as perguntas

da P4A, inclusive PC, com o qual a PEE conversa paralelamente enquanto ele tenta encontrar o assunto tratado no livro de ciências. Em determinados momentos, a PEE volta o foco de PC para o que P4A está falando, já que ele se distrai com bastante facilidade. Ela aproveita para comentar sobre a letra dele que não estava boa nas atividades já feitas do livro.

Depois da discussão proposta pela P4A para relembrar o assunto, todos fariam um exercício do livro, no qual deveriam trocar ideias com os colegas e apontar em que e como os materiais, metal, vidro, madeira e plástico são utilizados na construção civil e na indústria automobilística. A atividade foi planejada e proposta para ser realizada em dupla, então PC juntou sua carteira com a de outra aluna e a PEE sentou-se junto com eles. PEE interviu quando outro aluno quis se juntar a eles para formar um trio e ela perguntou se a P4A havia autorizado. Mediante a resposta negativa da P4A, o aluno se afastou e formou dupla com outro aluno.

Durante a realização do exercício, a PEE leu o que era para ser feito para os alunos da dupla e foi indicando os itens a serem pensados nas duas situações de construção civil e indústria automobilística, além de incentivar a discussão, entre eles, para chegarem a um consenso do que deveria ser preenchido no livro. Ela pergunta aos dois o que a P4A acabou de explicar sobre o que é a construção civil e o que é a indústria automobilística e os ajuda com as respostas. A PEE pergunta aos dois se eles entenderam o que é para fazer depois que o PC preenche o exercício com uma resposta errada. Nenhum dos dois sabe responder o que é para ser feito, então a PEE retoma a explicação deixando claro que é para eles relacionarem onde aqueles materiais são empregados para se construir uma casa e um carro. Isso sem deixar de chamar a atenção do aluno que se dispersa e passa a olhar o caderno dos alunos de outra dupla que está atrás deles.

Vale uma ressalva nesse momento referente ao questionário respondido pelas professoras antes de se iniciarem as filmagens. A P4A respondeu com a máxima escala – 5 Completamente de acordo. Sempre ajo assim – a questão 4 que se refere à certificar-se de que os alunos compreenderam com clareza e precisão a informação dada. Porém na prática não é bem assim, pois nem PC nem sua dupla compreenderam exatamente o que

era para ser feito na atividade. Além disso, enquanto os alunos começavam a fazer o exercício, a P4A passava pelas carteiras onde era solicitada tirando dúvidas dos alunos sobre como proceder para que a atividade proposta fosse realizada corretamente. Faz-se importante apontar que a mesma escala foi oferecida como resposta no mesmo questionário em sua segunda aplicação ao final do período da pesquisa.

Voltando à descrição da atuação das professoras, a partir desse momento os dois alunos passam a fazer o exercício, mas sempre sob a orientação e a supervisão direta da PEE tanto em relação ao assunto, quanto à interação dos dois alunos e quanto à escrita correta. Enquanto isso, a P4A acompanha o exercício feito por todo o resto da classe passando de carteira em carteira e explicando o que os alunos não entenderam ou oferecendo ajuda a quem precisa. Assim todos seguem durante a realização de toda a atividade. Em determinado momento, outro aluno diz à PEE para que ela o ajude também, pois ele “também é burro”. A PEE argumenta dizendo que ninguém é “burro” e que todo mundo é inteligente.

O aluno que disse ser “burro” e mais uma dupla se juntam e são acompanhados por PC que já terminou sua atividade e está em pé. Eles começam a discutir e a PEE faz sua intervenção dizendo para eles que se sentem e terminem suas atividades. Nesse momento a P4A também intervém e faz com que o tumulto termine, mas mesmo assim PC não volta para sua carteira. A PEE se senta junto com a aluna que ela acompanhava, mas as duas não interagem muito e a aluna separa sua carteira voltando para seu lugar de antes da formação da dupla. A PEE coloca novamente sua cadeira ao lado da carteira de PC e eles aguardam a correção do exercício pela P4A. Todos os alunos que vão terminando a atividade também vão voltando com suas carteiras para seus lugares.

Iniciada a correção pela P4A, os alunos vão respondendo e a PEE não interfere, apenas permanece sentada ao lado de PC falando com ele quando ele se desvia da atividade e se dispersa, fazendo com que ele volte ao foco, deixe de brincar, pare de mexer na garrafa de água. Quando PC participa respondendo, mas não consegue se expressar bem, a PEE o ajuda a explicar exatamente o que quer dizer. Todas as intervenções da PEE são diretas a PC e são feitas em um tom mais baixo para não

atrapalhar e não interferir na explicação da P4A, dificultando até mesmo a compreensão da pesquisadora sobre o que está acontecendo entre eles. Por vários momentos PC vira de costas para a lousa e passa a conversar ou prestar atenção em outras coisas que os alunos da classe estão fazendo e a PEE apenas acompanha. Durante o período de correção do exercício a PEE não faz nenhuma intervenção e apenas assiste à aula da P4A.

O comportamento da PEE em sala de aula mostra que não é estabelecido nenhum tipo de colaboração com a P4A ou mesmo em relação aos outros alunos da turma, ficando sua atuação restrita ao acompanhamento da atividade realizada por PC somente.

Terminada a correção do exercício, a P4A introduz um novo assunto e lê, em voz alta para a turma, um pequeno texto do livro de ciências sobre os recursos naturais existentes e quais são considerados renováveis e não renováveis. Terminada a leitura, a P4A conversa com os alunos perguntando sobre o que entenderam sobre o assunto tratado. A PEE acompanha a atividade e quando a P4A faz uma pergunta sobre o que se faz com o papel depois que foi usado, somente PC responde “reciclar”, mas fala bem baixo. A P4A o incentiva a dizer em voz alta para que todos escutem. Ele se intimida e a PEE ajuda a incentivá-lo, dizendo que ele sabe, que a resposta está correta e não tem porque ter medo de repeti-la. Poucos minutos antes da P4A encerrar a aula a PEE se despede de PC, pois ela precisa ir para outro atendimento.

Em uma visão geral da situação observada e filmada em sala de aula é possível perceber que as professoras trabalharam em territórios diferentes muito bem delimitados. A PEE era responsável pelo atendimento de PC e a P4A se encarregava do restante dos alunos. Não houve interação entre elas, muito menos colaboração, já que não existiu qualquer interferência nas explicações que não fosse dirigida diretamente a esse aluno. Vale destacar que essa ajuda direcionada em sala de aula gera certo estigma do aluno, visto pela observação de outro aluno que queria ajuda e se dizia “burro” também para que a PEE o ajudasse com a atividade.

Reunião de reflexão

Estas observações da pesquisadora foram levadas para a reunião seguinte, na qual alguns trechos da filmagem foram destacados e mostrados para as três P1A, P4A e PEE. O trecho apresentado foi justamente do momento em que a PEE teve que explicar novamente a atividade para a dupla que assistia, pois eles não sabiam o que era para ser feito. Após assistirem ao vídeo, foi dada a palavra às professoras que emitiram suas opiniões sobre o acontecido. PEE e P4A reconheceram que acabaram fazendo a mesma coisa repetidas vezes, pois a explicação foi oferecida no início da atividade pela P4A e depois de se juntarem em duplas a PEE teve que repetir para PC e sua companheira, além disso, a P4A também passou de carteira em carteira explicando novamente. Sobre isso, a P1A relatou uma experiência que teve quando montou duplas em sua classe. Diz ela que na segunda dupla em que teve que explicar novamente, parou tudo e deu uma explicação geral, fez com que todos parassem e prestassem atenção nela, tirou todas as dúvidas e só então voltou ao trabalho em duplas.

PEE disse que o que mais fez naquele dia foi tentar manter PC com atenção na atividade, pois são muitas as distrações,

[...] tentei manter o PC no foco porque toda hora é olhando pra trás, querendo falar de outra coisa, mexendo na garrafinha. Então falar o nome dele: 'PC, vamos', virar o rosto [do aluno voltando o para a atividade]. (PEE).

Tirando isso ela achou que ele conseguiu fazer bem a atividade proposta, inclusive, melhor do que a menina que fez dupla com ele, que acabou copiando todas as respostas dele, pois afirma não ter havido entrosamento entre os dois.

P4A acredita que se a PEE não estivesse lá, a atividade seria mais difícil de ser realizada por PC e ele levaria muito mais tempo para fazê-la por causa da sua dificuldade de foco e da dificuldade que ela sente em chamar sua atenção e dar atenção para a classe como um todo ao mesmo tempo.

Eu tenho essa dificuldade de chamar a atenção dele e chamar a atenção do resto da sala porque, por exemplo, se a PEE não estivesse lá naquele dia, pra ele [PC] essa atividade seria muito mais difícil, ele demoraria muito mais pra fazer porque eu não teria tempo hábil de ficar chamando a atenção dele e dar atenção pra toda a sala. (P4A).

A P4A considera muito positivo o fato de a PEE estar presente na sala para poder dar essa atenção ao PC, poder estar junto dele o tempo todo na realização da atividade. Um aspecto destacado pelas professoras foi o fato do livro trazer a figura de uma casa e de um carro, o que facilitou bastante para os alunos que sabia do que eram feitas as partes, mas não sabiam o nome dessas partes.

Expostas suas opiniões sobre a situação, ficou constatado que as professoras P4A e PEE realmente atuaram separadamente, sem interagirem. A partir desse momento foi sugerido que elas, todas juntas, pensassem em uma maneira de reviver aquela mesma situação de forma colaborativa. A P1A faz uma sugestão de que elas não precisariam fazer as mesmas coisas nem separadas nem juntas, mas caminharem juntas, ou seja, fazerem coisas complementares que se reforcem e beneficiem a compreensão dos alunos. Indica que, talvez a P4A pudesse tomar mais a frente já que ela domina o conteúdo e a PEE acompanhasse mais os alunos, dando assistência a todos, de uma forma geral, até porque se se trata de inclusão, não se pode dar exclusividade para um só aluno, mesmo sendo ele o que tem mais dificuldade, pois de certa forma, todo mundo tem algum tipo de dificuldade. Que caminhassem juntas as duas professoras.

Foi reforçado pela pesquisadora que mesmo que as duas professoras estivessem na sala o trabalho foi dividido de forma desigual, pois a PEE ficou com dois alunos e a P4A ficou com toda a turma. Além disso, foi citado o exemplo de uma situação observada no contexto educacional espanhol, no qual a professora de 5º ANO tinha um aluno que recebia atendimento fora de sala de aula uma vez por semana e seus outros dois atendimentos da semana eram realizados dentro de sala de aula. Porém, neste atendimento dentro de sala não era dada atenção, por parte da PT, somente para aquele aluno, mas os cinco alunos que apresentavam alguma dificuldade eram posicionados na última fileira, já que as fileiras eram organizadas lateralmente e não com um aluno atrás do outro. Com essa proximidade, a PT acompanhava a atividade que a professora da sala dava, oferecendo assistência a todos eles, acompanhando a realização ou a correção dos exercícios e sanando as dúvidas dos alunos. Assim, elas atuavam de forma integrada, já que a professora da classe aguardava até que todos estivessem no mesmo ponto e elas atuavam de maneira sincronizada, trabalhando no mesmo ritmo. Obviamente, foi

esclarecido que a pesquisadora estava atenta a todas as diferenças como a existente entre as estruturas educacionais de Brasil e Espanha, assim como de ambiente escolar e, principalmente, das funções das PEE e PT, já que na Espanha, a PT é uma professora conteudista, que conhece os livros do primeiro a sexto ano com todas suas etapas.

Por fim, as professoras P4A e PEE emitiram suas opiniões sobre como essas mudanças poderiam favorecer os alunos e o próprio trabalho delas. P4A ressalta que esta modificação no trabalho traria benefícios até mesmo no que se refere à atenção dos outros alunos, visto que sua sala é barulhenta e os alunos são agitados, se dispersam com facilidade e tumultuam com facilidade o ambiente. Para ela seria mais fácil os alunos prestarem atenção tendo uma referência mais próxima do que tendo apenas a professora chamando a atenção na frente da sala. Ela disse acreditar que a dinâmica da aula fluiria mais facilmente se houvesse alguém olhando de perto o que está acontecendo porque é difícil, em sua opinião, dar conta da classe toda e das dificuldades de todos os alunos. Todas aprovaram a proposta e acharam interessante. A P1A sugere que o aluno da P4A ficaria mais motivado por saber que não tem uma pessoa olhando só para ele, acompanhando somente o seu trabalho, mas que todos precisam e recebem ajuda, resgatando a ideia de estigma já citada, para que ele se sinta mais um aluno e não o especial.

O desafio foi aceito pelas professoras e ficou combinado que elas tentariam trabalhar de forma diferente na próxima sessão de filmagem com a participação da PEE, a qual aconteceria na classe da P1A. Antes de essa nova sessão vir a acontecer, as professoras PEE e P4A relataram para a pesquisadora de maneira informal, em um dos encontros pela escola, terem feito uma nova experiência de atuação da PEE dentro da sala de aula da P4A. Este gesto mostra claramente o interesse das professoras em realmente aprimorar suas práticas e testar novos meios de atuação, além de ser mais uma forma de demonstrar o envolvimento das mesmas com as propostas da pesquisa e com o propósito da formação continuada em serviço.

Na reunião que antecede a nova filmagem, a PEE pede orientações sobre o trabalho que será desenvolvido na semana seguinte. A pesquisadora pede que as

professoras PEE e P1A aproveitem a abertura que têm por causa dos encontros da pesquisa e discutam o que querem trabalhar, como querem trabalhar e, juntas, encontrem a forma mais adequada para atuarem junto aos alunos dentro de sala de aula.

Chegado o dia da segunda filmagem, logo na chegada à escola as professoras relataram que haviam planejado uma atividade bastante interessante que relacionava a atuação da PEE e da P1A em sala de aula e, no final agregaria uma participação da P4A junto com seus alunos. Pela proximidade do final do semestre a atividade tratava do tema “Festa Junina”. Já há alguns dias todos estavam trabalhando sobre o tema, então a P1A estava agora montando as barracas que compunham a festa e desta vez fariam da barraca de doces. Os alunos montariam as palavras dos nomes dos doces típicos, leriam e depois montariam a receita de um bolo de fubá que foi recortada separando cada ingrediente e cada etapa do modo de preparo para que eles lessem e distinguissem um do outro. Enquanto essas atividades eram desenvolvidas na sala da P1A, a P4A foi para a cozinha experimental com seus alunos para fazer o bolo de fubá e, por fim, todos se reuniram para falar sobre a festa junina e para comer o bolo.

A aula começou e a P1A começou a passar o cabeçalho na lousa. Os alunos iam escrevendo em seus cadernos. A PEE foi acompanhando todos passando pelas carteiras embora acompanhasse mais de perto o que RI, aluno atendido pelo AEE estava fazendo. Quando os alunos faziam algum comentário, ela respondia mesmo que não fosse direcionado a ela ou fosse apenas para quem quisesse ouvir, já que a P1A estava ocupada escrevendo o cabeçalho e ela estava disponível.

Um dos alunos que se senta no fundo da sala começa a mexer na mochila procurando alguma coisa e parece não encontrar. A PEE intervém e pergunta o que ele está procurando. Ele diz que está procurando seu nome, pois no cabeçalho eles devem escrever três vezes o nome inteiro em letra cursiva. A PEE diz que ele sabe escrever o nome dele inteiro, que não precisa copiar de nenhum lugar e começa a ajudá-lo dizendo seu nome com ênfase em cada sílaba para que ele vá escrevendo. Enquanto isso, a P1A orienta e se direciona a todos os alunos da classe. O aluno consegue escrever seu nome com a ajuda da PEE e recebe um elogio por saber como faz.

Depois do cabeçalho todos devem escrever o nome de um doce de festa junina os quais eles já trabalharam anteriormente. Cada um deve escolher o que quiser e escrever. Um dos alunos olha para a PEE que estava próxima dele e pergunta se ele escreveu a palavra pipoca no caderno e recebe um elogio por ter, sim, escrito corretamente. A P1A intervém e parabeniza o aluno por ter escrito certo. A PEE vai caminhando pela classe e aquele aluno que estiver com dificuldade ou escrevendo algo errado ela o orienta.

Ao lado de RI, a PEE percebe que ele se perdeu na cópia do cabeçalho, então ela vai até a lousa e mostra o que ele está copiando. Ela pergunta para a P1A se RI pode se sentar na primeira carteira do outro lado da classe, de frente para o texto escrito na lousa para facilitar sua visão do que tem que fazer e evitar que ele se perca. A P1A concorda prontamente e RI muda de carteira. Alguns alunos reagem à mudança com comentários e a PEE interage com todos, como se fosse a professora responsável da classe, mas sem tirar a autoridade da P1A que acompanha de longe os alunos, conversando com eles, mas permanece em sua mesa recortando as letras das palavras para a atividade seguinte.

Alguns alunos solicitam a ajuda da PEE quando ela está atendendo alguém e, em certas ocasiões precisa pedir para que esperem um pouco até que ela termine o que está fazendo e possa ir até a carteira de quem chama. O clima de ajuda que se instala e até mesmo incentiva que os próprios alunos se ajudem uns aos outros ou acompanhem a PEE e colaborem com o colega que está recebendo sua atenção. Em determinado momento cada professora ajuda um aluno no estágio da atividade em se encontra e o restante continua trabalhando sem precisar de orientação. Enquanto a PEE continua ajudando os alunos que estão mais atrasados, a P1A manda os alunos que terminaram, lerem o livro que retiraram na biblioteca e que está na mochila de cada um até que todos tenham terminado de fazer o cabeçalho. Passando para a atividade seguinte, a P1A toma a frente da turma e estabelece um diálogo com os alunos sobre a entrevista que eles fizeram com a moça que trabalha na limpeza da escola e que cresceu no campo, como eles, sobre como eram as festas juninas quando ela era criança.

Na atividade seguinte, a P1A distribui um plástico para cada aluno onde contém uma folha com uma foto e uma receita sem o nome do doce e, junto, as letras, recortadas

que formam o nome do mesmo doce. Os alunos devem descobrir qual doce é e montar a palavra com as letrinhas. Nesta atividade a PEE, inicialmente, orienta RI para que ele descubra o nome do doce que ele recebeu. Ela participa ativamente ajudando vários alunos durante a realização da atividade. As duas professoras vão orientando os alunos individualmente, já que cada um recebeu um doce diferente. A P1A dedica mais tempo para um dos alunos que não consegue formar a palavra corretamente com as letrinhas do seu plástico e a PEE vai ajudando vários alunos enquanto isso. Ao final, as duas ajudam os alunos a colarem as letras na ordem certa para formar o nome dos doces na folha da receita.

Por último, a P1A coloca os alunos sentados em círculos sem as carteiras, somente com suas cadeiras. Ela se senta na roda junto com os alunos e conversa com eles sobre as receitas que eles já fizeram no decorrer do primeiro semestre. Nesta etapa não há qualquer intervenção da PEE que apenas acompanha a conversa da P1A com os alunos. A P1A coloca no chão todas as tiras de papel manilha cada uma com uma etapa da receita. Os alunos são chamados um a um para ler uma tira e dizer se aquilo que ele leu era um ingrediente ou o modo de fazer da receita. Nesta atividade é a P1A que coordena a atuação dos alunos e a PEE pouco interfere, mas em um momento de dificuldade de um dos alunos em ler uma tira muito comprida ela sugere que a P1A coloque um pedaço de papel cobrindo o restante da frase para que ele leia somente uma sílaba de cada vez e não se preocupe com tudo o que deve ler antes que chegue realmente a hora. Ela explica que este procedimento diminui a ansiedade do aluno e favorece a concentração no trecho que está sendo lido ajudando seu desempenho na leitura. Antes de terminar esta atividade a PEE tem que sair da sala, pois está na hora de outro atendimento e a P1A termina sozinha com os alunos.

Como mostra a descrição, o trabalho da PEE dentro de sala de aula junto com P1A foi completamente diferente da atuação anterior, com a P4A. A PEE se mostrou muito mais solta para atender todos os alunos e até tomou a iniciativa de mudar RI de lugar para ficar mais perto do texto que deveria copiar da lousa. Ainda que a PEE não tenha interferido nos momentos em que a P1A conversou com os alunos ou retomou os assuntos anteriores com eles referindo-se aos conteúdos, mesmo assim a participação da

PEE foi mais ativa do que na ocasião da filmagem com a P4A. Ofereceu uma valiosa contribuição ao propor o posicionamento de uma folha tampando o restante da palavra que deveria ser lida pelos alunos para que eles lessem uma sílaba por vez. Esses aspectos foram discutidos na reunião seguinte e a PEE atribui o sucesso da atuação em conjunto um pouco à sua afinidade com a etapa em que os alunos se encontram, que é a de alfabetização. Todas, PEE, P1A e P4A, reconheceram que o entrosamento das professoras em sala de aula foi muito mais intenso do que na situação anterior contribuindo muito para o aprendizado dos alunos e o desenvolvimento deles naquela atividade. Por meio de suas práticas previamente discutidas e planejadas, elas mostraram que é possível trabalhar em conjunto em sala de aula sem que haja disputa de espaço ou de comando e que este tipo de atuação favorece a aprendizagem e o envolvimento dos alunos em relação às atividades desenvolvidas sob esta perspectiva.

É possível concluir por meio da primeira experiência, da discussão e da segunda experiência que as professoras foram capazes de trabalhar colaborativamente, desde o planejamento da atividade que foi feito de forma conjunta até sua atuação em sala de aula mostrando o quanto os alunos podem ser beneficiados por essa parceria.

4 ANÁLISES E CONCLUSÕES

Sobre os resultados obtidos no estudo 1, estes se mostraram importantes para a composição das ideias a serem trabalhadas no estudo 2, realizado no Brasil, tal como era seu objetivo. Além das condutas em sala de aula, com estruturas diferentes, organização e propostas diversas, o fato de vivenciar a colaboração no contexto escolar com práticas possíveis permitiu o incentivo a atuações diversificadas no contexto brasileiro.

Os exemplos de condutas, possibilidades de trabalho e de estrutura física de sala de aula diferenciadas, obtidos no estudo 1, permitiram agregar ideias concretas às sugestões de ações de cada um dos critérios de mediação discutidos e praticados no estudo 2. A união entre práticas inclusivas e as ações ligadas à mediação enriqueceu a reflexão realizada pelas professoras participantes e pela pesquisadora levando essa característica para a prática em sala de aula, o que culminou na realização efetiva da mediação nos critérios da teoria de Feuerstein.

Quanto à colaboração, os exemplos do estudo 1 geraram uma base, porém, por se tratarem de estruturas diferentes, as professoras criaram suas próprias estratégias em meio ao contexto que vivenciam e às possibilidades que visualizaram em cada situação dentro de sala de aula. A disponibilidade das participantes para a realização de tal prática foi um ponto crucial para o desenvolvimento da colaboração. No sentido de contribuir para que a proposta do AEE possa se efetivar no ensino regular, a colaboração abre possibilidades de trabalho para diversas práticas e ajudas que podem ocorrer ao longo do acompanhamento do professor de educação especial ao aluno com dificuldade e ao seu professor.

Sem dúvida, as experiências consideradas bem sucedidas e observadas em um contexto diferente, como é o caso do estudo 1, com características diversas impressas até mesmo por outra cultura, podem colaborar com o aprimoramento da prática educacional de professores de qualquer lugar. Guardadas as devidas proporções e com as adaptações necessárias à cada situação, população e escola, bons exemplos são possíveis de serem seguidos e implementados.

Sobre o estudo 2, realizado no Brasil, com características de intervenção, há alguns pontos importantes a serem destacados. O primeiro refere-se ao fato do aluno da P4A, atendido no AEE, não pertencer efetivamente à população alvo da educação especial com direito ao atendimento educacional especializado. O aluno é avaliado como um aluno com déficit de atenção, sem nenhuma característica de deficiência, porém, por necessitar de um acompanhamento e pelo fato da escola ser pequena, o que faz com que a demanda também seja menor e a professora de educação especial dispor de tempo suficiente para atender a todos que necessitam, ele é classificado, pela própria escola, como um aluno com deficiência intelectual leve para que, dessa forma, passe a ter direito ao AEE.

De acordo com a Resolução número quatro de dois de outubro de 2009 (Brasil, 2009b) que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, o público alvo do AEE são os alunos com deficiências, sejam elas física, intelectual, mental, múltipla ou sensorial, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades / superdotação. Neste caso, alunos com transtorno do déficit de atenção não fazem parte do público alvo do AEE, portanto devem permanecer em sala regular, com seus professores, sem a necessidade de serem atendidos pelos professores de educação especial da escola.

Por outro lado, sabe-se que há três tipos de transtorno do déficit de atenção, sendo eles: aquele em que a pessoa é apenas desatenta; outro que se caracteriza apenas pela hiperatividade e pela impulsividade; e outro de natureza mista, que agrega os dois anteriores, sendo um indivíduo que apresenta desatenção, impulsividade e também hiperatividade. Dependendo do grau de desatenção ou de hiperatividade do aluno, pode ser que sua aprendizagem não seja afetada, porém há casos em que se apresentam problemas na hora de aprender (MUSZKAT *et al*, 2013). Nessa segunda situação, a literatura aponta que, com bases em pesquisas já realizadas, o aluno com essas características que frequenta a sala regular pode se beneficiar de um acompanhamento com um professor especializado. Mesmo com essas características, pela legislação vigente, esse aluno não integra o público alvo da educação especial e, portanto, não se caracteriza como elegível para o atendimento do AEE.

Diante de tal situação, vale destacar a postura adotada pela escola. Não se trata de defender nem recriminar tal atitude, mas de refletir sobre a situação. Quando se tem um aluno que necessita de acompanhamento e a lei não permite tal procedimento o que fazer? Se as orientações forem seguidas à risca, a família fica total e unicamente responsável pela busca de ajuda, sem qualquer respaldo da escola. Se os profissionais da educação especial seguirem a risca o juramento que fazem ao se formarem professores devem enfrentar os desafios que a educação impõe, dentro e fora da escola, buscando novos caminhos para o processo educacional. Um dilema a ser enfrentado: de um lado a lei e de outro o aluno, compromisso do professor.

Uma regulamentação existe para ser seguida e não para ser burlada, mas a conclusão que se chega é que a demanda da escola é maior do que se prevê nas leis de educação. Teoricamente as regras oficiais devem ser feitas pensando em todos, como hoje se preconiza que a escola é para todos. Infelizmente, muitos desses todos não recebem o atendimento necessário a menos que se burle a lei e se enfrente as consequências disso. Vale, nesse sentido, uma crítica à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois ela precisaria prever o que deve ser feito com esses alunos. Ainda que não seja considerado público alvo da Educação Especial, em algumas situações eles necessitam de um acompanhamento diferenciado, seja com o professor especializado seja com o professor de sala comum. Mesmo quando o documento da política ou o decreto que a regulamenta referem-se ao trabalho colaborativo entre esses dois profissionais, essas ações não são especificadas. A falta de indicativos de como essa parceria deveria ocorrer reflete na escola acarretando na ausência de práticas como essas, mas se elas existissem poderiam solucionar problemas como os vivenciados pelas professoras P4A e PEE participantes dessa pesquisa.

AS políticas de educação da Espanha, sem o intuito de comparação, são bastante detalhadas em relação ao que deve, ou que pode e ao que não pode ser feito. Sem dúvida há que se considerar que países europeus têm aproximadamente 1500 anos a mais de organização civilizatória a mais do que o Brasil, mas isso não impede que aprendamos com suas práticas. Muitas vezes o que se identifica de crítica às políticas públicas brasileiras, sejam educacionais ou não, refere-se às falhas ou às chamadas brechas que

sempre existem permitindo duplas interpretações ou mesmo conceituações vagas, como é o caso do caráter complementar do trabalho do professor especializado, o qual nem mesmo o texto do documento da Política apresenta definição do que venha a ser efetivamente.

Com esse panorama, faz-se necessário olhar para a escola e seus atores e, a partir dessa realidade, propor uma política na perspectiva inclusiva. Somente tendo conhecimento das reais demandas da sala de aula é possível oferecer um parâmetro legislativo que abarque o atendimento das necessidades de todos aqueles que precisam de ajuda, seja do professor especializado ou comum.

Quando se fala em inclusão, a ideia é justamente pensar em todos os alunos, cada um com sua especificidade, sua dificuldade ou seu talento. Já foi possível pensar sobre isso no caso do aluno da P4A. Outra situação relacionada com esse ponto de vista é o caso de outro aluno da escola, também amigo desse aluno. Ele não faz parte do público alvo da educação especial, mas a professora tem dificuldade em lidar com seu comportamento agitado e de liderança, que influencia outros alunos e atrapalha o andamento da aula. Segundo relato da professora as medidas adotadas foram de mudar o aluno de lugar por diversas vezes dentro de sala de aula, o que não produziu resultados satisfatórios, pois o problema não está no entorno, mas no comportamento do próprio aluno e a professora precisa compreender isso.

Mesmo sabendo do histórico dos irmãos e com a dificuldade em lidar com a situação, o aluno não recebeu atenção diferenciada ou qualquer encaminhamento por parte da professora porque ele não apresenta problemas na aprendizagem. A escola inclusiva deveria poder olhar para mais além do que estritamente a aprendizagem, assim como deveria ter a possibilidade de não focar exclusivamente o convívio social. O ser humano é complexo e dentro da escola está em total processo de desenvolvimento, portanto precisa ser observado de forma global. Será que enquanto o aluno não tem problemas com a aprendizagem dos conteúdos escolares ele não precisa de atenção? Sob a ótica da escola inclusiva e de acordo com o papel da educação a resposta é sim, precisa. O professor deve estar atento ao comportamento e ao desenvolvimento do aluno como

um todo. Pensando em um momento anterior a isso, visto que a P4A é uma professora iniciante, surge outra pergunta. A formação inicial oferece subsídios para que o professor esteja atento a essa demanda?

A literatura mostra, em obras como as de Miranda (2011) e Freitas e Moreira (2011), que infelizmente não, os subsídios oferecidos pela formação inicial são escassos, visto que na atual organização dos cursos de formação de professores são poucas as disciplinas voltadas para o tema da inclusão gerando discussões e aprendizados ainda insuficientes para que o professor sinta segurança em avaliar situações e tomar decisões importantes em sala de aula. Já a formação continuada, seja em serviço ou não, aparece no cenário educacional atual com a tarefa de preencher algumas lacunas deixadas pela formação inicial, trazendo para os professores, a partir de sua própria prática, soluções para as dificuldades encontradas no contexto escolar (SALLES, 2004)

Ser professor requer atualização, busca por soluções, novos aprendizados. A inclusão pode ser vista como uma ferramenta que leva a esse tipo de comportamento. Como aponta Carneiro (2011) trabalhar com inclusão requer uma mudança de identidade do professor, no modo como trabalha, como vê seus alunos e a formação, em qualquer nível, colabora para essa adaptação. Aliás, essa é uma palavra que deve ser recorrente no processo de inclusão, pois muito ainda tem que ser adaptado para atender todos os alunos que se encontram na escola regular (NOGUEIRA e RODRIGUES, 2006).

Para Echeita e Ainscow (2011) um dos preceitos da inclusão é identificar e eliminar barreiras e, para isso, são necessários ajustes. Na visão das professoras do estudo 2, pelo fato da escola ser do campo e o material não ser voltado para essa realidade, são necessárias muitas adaptações, porém essas não são encaradas positivamente. Para que o ser humano seja atendido em suas especificidades, sejam elas provenientes de dificuldades, deficiências ou do entorno, a escola precisa de adaptações. De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS e VILLAR, 2012) o primeiro significado de adaptar é “por em harmonia” e o que a inclusão exige é justamente isso, que haja uma harmonização para que todos tenham acesso e aprendam os conteúdos trabalhados na escola. Se essa escola é do campo e tem a demanda de que a realidade dos alunos seja levada em consideração,

o material, as atividades e as abordagens precisam ser adaptados para isso, o que é um trabalho de toda a comunidade escolar incluindo professores, coordenadores e equipe gestora.

Mesmo que haja diversas críticas em relação ao material adotado para toda a rede municipal, a situação requer uma mudança de postura dos professores, como aponta Carneiro (2011), de identidade, para encararem os ajustes a serem feitos como algo normal, recorrente no dia a dia. Não existe um aluno de inclusão, mas existe um modelo de escola inclusiva que atende àquela demanda que, por vezes, vem fragmentada em alguns alunos, mas a escola como um todo é que precisa respeitar e compreender o que aquela população inserida naquele contexto escolar necessita.

Retomando uma frase utilizada pela P1A na qual cita que a escola e os professores devem se adaptar ao aluno, vale reforçar que essa ideia é um pouco limitada. A inclusão requer que a escola esteja apta para atender as especificidades de cada um e não que ela se adapte ao aluno. As adaptações acontecem, mas a escola tem que oferecer estrutura de apoio para o professor trabalhar da forma mais adequada possível às necessidades dos alunos pelos quais é responsável, tenham eles uma deficiência ou uma dificuldade. O conceito de inclusão deve ser claro para todos que atuam no ambiente escolar, mas há que se ressaltar que ele é construído desde a formação inicial de cada professor, diretor, coordenador, orientador ou qualquer outra função exercida na escola.

Quando se fala em estar preparado para atender a demanda dos alunos significa estar pronto para deixar o modelo tradicional e sentir-se pronto para o novo, tentar organizações diferentes e novos modos de abordagem. Nas reuniões do estudo 2 todas as professoras concordaram que a classe da P4A era bastante falante e barulhenta. Esse tipo de observação demonstra que ainda se busca o silêncio como forma de comprovar a disciplina da turma. Estar disposto a perceber o aluno e suas especificidades inclui compreender sua necessidade de falar e aproveitar essa característica. Trabalho em grupo, com discussões e troca de ideias pode ser uma alternativa para usar as capacidades dos alunos com mais liberdade e fugir do modelo tradicional de trabalho individual, com aula expositiva e alunos sentados em silêncio apenas ouvindo sem

participar ativamente da situação. Rodrigues e Lima (2011) são claros quando apontam que a flexibilidade do professor em aceitar mudanças e se diversificar em sala de aula fazem toda diferença no processo de inclusão escolar.

Incentivar o trabalho em grupo, que permita o compartilhamento de ideias e a colaboração entre os pares é algo válido tanto para os alunos quanto para os próprios professores. A troca de informações e experiências favorece o aprendizado e a colaboração, sendo vista como um sistema relacional de indivíduos dentro de um grupo no qual todos os envolvidos compartilham aspirações mutuas e uma estrutura conceitual comum, nas quais as interações são regidas pela ideia de justiça com equidade (HORD, 1986) corrobora o conceito de inclusão e, portanto, se trata de uma ferramenta coerente a ser utilizada neste processo.

O trabalho de intervenção realizado em conjunto entre as professoras participantes e a pesquisadora, sob a perspectiva da consultoria colaborativa, mas que teve como prática efetiva o trabalho colaborativo na construção e implementação de conhecimento acerca da prática da mediação se mostrou totalmente em conexão com as ideias que conceituam a colaboração. Além disso, vale destacar uma grande vantagem do trabalho em grupo que propicia o aprendizado de todos gerando discussões e reflexões enriquecedoras. O resultado disso é a avaliação positiva das professoras participantes sobre a experiência, identificando alterações importantes em suas práticas a partir dos aprendizados e trocas ocorridos nas discussões acerca de seus próprios desempenhos em sala de aula.

Em relação ao fato da professora P4A ser iniciante e ter poucos meses de prática em sala de aula cabem algumas considerações. Por ser recém-formada no curso de pedagogia ela havia sido aprovada no concurso para trabalhar como professora temporária, ou seja, permaneceria naquela escola apenas por um ano letivo, tendo chegado depois do início das aulas. Nessas condições tinha que assumir uma turma que até então, meados do primeiro semestre não tinha uma professora como referência, sendo ela sem experiência. Na realidade brasileira, sem qualquer preparação o professor

é colocado dentro da escola bastando ser aprovado em uma prova de múltipla escolha realizada pelo município ou pela secretaria de estado.

É interessante relatar a experiência de países europeus que assumem posturas diferentes frente aos professores iniciantes. Chamada de fase final de qualificação, o primeiro ano de atuação profissional acontece mediante apoio e supervisão além de uma avaliação formal para certificar a aquisição de destrezas fundamentais à profissão docente. Essa fase de trabalho, aliada à formação e qualificação em instituições de ensino inicial e superior, geralmente aquela na qual este professor cursou pedagogia ou magistério. Como qualquer outro profissional recebem seus salários, mas sabem que ainda passam por um estágio probatório, supervisionado, no qual recebem apoio e orientação. Isso acontece na Alemanha, França, Escócia e Áustria. Em outros países como Espanha, por exemplo, o primeiro ano de trabalho é tutelado por outro professor da mesma escola, porém mais experiente, que se dispõe a auxiliá-lo em suas dificuldades. (EURYDICE, 2002)

Com um exemplo simples desses, cabe discutir como nossos professores são inseridos no contexto escolar, vindos de uma formação inicial tão criticada por conter lacunas importantes e estando despreparados para assumir classes com demandas heterogêneas. Há que se lembrar de que, neste momento, essas pessoas estão mudando de lugar, deixando de ser alunos para assumir o posto de professor, começando a transpor as teorias que aprenderam em ações docentes e enfrentando problemas que precisam ser solucionados por eles mesmo, além de começar a ensinar (ZANELLA, 2011). São muitas mudanças e tensões para um período em que não há um respaldo específico para o professor.

Um último ponto a ser destacado é o fato de, algumas vezes, as respostas das professoras ao questionário não serem coerentes com suas ações no dia a dia em sala de aula. Uma das vezes em que isso acontece é na questão 4, referente ao professor se certificar se todos os alunos entenderam o que é para fazer antes de começarem a atividade. Nesse caso, a P4A responde que sim, que se utiliza desse procedimento, porém, na atividade seguinte, na filmagem de sua aula, verifica-se que nem sempre ela

executa o que afirmou no questionário, pois teve que explicar diversas vezes a mesma coisa para cada aluno, individualmente. Não se trata de uma crítica, mas um ponto a ser observado com cuidado. Um professor precisa ter clareza daquilo que executa em sala de aula, pois é a partir de suas ações que os alunos aprendem e reagem. Nesse caso, é possível perceber que a professora pensa em fazer com que todos compreendam bem o que é para ser feito, mas não consegue executar tal procedimento de forma objetiva. Os procedimentos utilizados pelo professor repercutem no desempenho do aluno e essa engrenagem precisa funcionar de forma harmoniosa para que a aula tenha um bom andamento.

Novamente há que se remeter à formação inicial com suas inúmeras lacunas, visto que a P4A era uma professora iniciante, recém-formada e sem experiência em sala de aula além dos estágios obrigatórios da graduação. Fica mais um aspecto a ser pensado sobre a prática docente que precisa ser consciente tanto no que se faz quanto no que se espera em troca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas conclusões são possíveis ao final deste trabalho de pesquisa. A primeira delas é em relação à busca de informações, exemplos e práticas executadas em outros lugares, no caso, outros países. Esse procedimento mostra-se bastante rico, mesmo que o que se faz não seja nada extraordinário ou muito diferente do que se pode fazer por aqui. Observar contextos e atuações diferenciadas pode ajudar muito no processo de busca por novos olhares sobre o trabalho docente.

Muitas vezes o ambiente impõe limites que acabam barrando a criação de novas ações e inibindo a implementação de iniciativas por parte, tanto dos professores quanto dos gestores. Conhecer novos modos de fazer, de organizar e de gerenciar situações escolares pode colaborar para o aprimoramento das práticas já realizadas e, principalmente, favorecer os alunos no seu processo de aquisição de conhecimento.

Além do exemplo, o novo também pode vir da formação. A formação continuada em serviço distante do modelo tradicional é muito bem aceita pelos professores. Reflexão acerca das dificuldades do cotidiano, troca de experiências bem sucedidas entre os integrantes do grupo, ajuda para solucionar os problemas encontrados pelo professor são pontos cruciais para uma formação continua em serviço bem sucedida. A velha discussão entre teoria e prática, a dificuldade de se transpor o que diz a teoria para o dia a dia da sala de aula são apontados como aspectos negativos, que pouco acrescentam à prática diária do trabalho docente. O formato de trabalho na prática com a prática, resolvendo problemas reais enfrentados pelos professores com discussões acerca dos seus procedimentos, das dificuldades encontradas repercute positivamente no aprendizado e na atuação dos professores e a presente pesquisa permitiu vivenciar tais comprovações.

Nesse sentido a consultoria colaborativa apresenta-se como uma maneira favorável à execução de tais pontos. Quando o professor tem respaldo de alguém externo àquele ambiente escolar que permite discutir e refletir sobre seu próprio trabalho, trazendo sugestões e novos olhares, o reflexo tende a se efetivar em sala de aula. A mudança na atuação docente é o ápice de um processo que requer elementos específicos da consultoria colaborativa e favorece o aprimoramento de práticas bem sucedidas, além de estar diretamente ligado ao atendimento aos alunos.

Em uma escola inclusiva, onde os professores lidam com uma população bastante diversificada e precisam solucionar problemas de adaptação e de aprendizagem, a consultoria colaborativa tem um papel interessante. No caminho de um processo, que é como se encontra a inclusão escolar no Brasil, os professores são favorecidos com espaços de discussão e reflexão, o que a consultoria colaborativa pode oferecer, mas mesmo quando não há intervenção de agentes externos à escola, essa prática também é válida entre os próprios profissionais que ali atuam.

Mais uma conclusão do presente trabalho estabelece-se acerca da prática da mediação em sala de aula. Além do trabalho em conjunto, os conhecimentos sobre critérios e ações que caracterizam a mediação na teoria de Reuven Feuerstein podem ser construídos e aplicados em diferentes séries, com diferentes alunos e demandas. O fato das professoras poderem observar-se atuando e não terem somente o ponto de vista de quem está à frente da sala permitiu uma análise sobre a própria forma prática tendo como baliza cada critério de mediação.

O fato das professoras participantes chegarem a realizar a mediação, com os cinco critérios básicos presentes, aconteceu somente depois de pensarem nas possibilidades e praticarem cada critério, individualmente. Essa construção gradual fortaleceu a apreensão do significado de cada um dos passos para se chegar à mediação efetiva. Sem dúvida, o empenho e dedicação das professoras fez toda diferença e o trabalho executado por elas permitiu que se chegasse à conclusão de que é possível trabalhar com mediação construindo gradualmente os conhecimentos práticos para sua aplicação plena.

Uma última consideração a ser feita está ligada às peculiaridades da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Essa escola do campo é muito parecida com uma escola da cidade diferindo apenas na quantidade de alunos e em alguns temas específicos que são abordados devido à realidade dos alunos. A valorização da vida no campo, da sobrevivência a partir do que se planta são destaques na rotina da escola e o fato de todos os profissionais da educação atuantes nesse ambiente serem provenientes da cidade faz com que seja necessária uma atenção maior para que a importância do campo e das atividades nele desenvolvidas sejam devidamente abarcadas. As professoras participantes, principalmente a PEE, demonstrou durante os encontros de reflexão uma certa dificuldade em compreender e valorizar o ponto de vista dos alunos quando comenta que os exemplos que os alunos dão são somente de troca e venda de galinhas porcos e bois. O papel da gestão é fundamental para que a equipe escolar trabalhe em consonância entre a prática e os preceitos.

Respondendo a questão de pesquisa elaborada inicialmente, ao final de todo o trabalho é possível pontuar quais as implicações de um curso de formação para professores em serviço, pautado no trabalho colaborativo, para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas aos alunos público alvo da educação especial. A própria avaliação das professoras participantes do estudo 2, feita durante e ao final do processo de formação, indica essas implicações, sendo elas: o favorecimento da união entre teoria e prática dentro de sala de aula levando ao efetivo trabalho junto aos alunos no qual são agregados o conhecimento embasado teoricamente e a prática consciente; a oportunidade de refletir sobre sua própria atuação avaliando de maneira externa cada um de seus atos voltados à aplicação da teoria estudada e; por fim, a efetiva incorporação das ações na rotina diária em sala de aula, favorecendo tanto o trabalho do professor que se torna mais embasado e consistente, quanto a aprendizagem do aluno que recebe uma intervenção mais segura por parte do professor.

Dessa maneira foi alcançado o objetivo de pesquisa que era o de examinar a situação educacional de uma determinada localidade e, por meio do trabalho colaborativo, analisar de que maneira se dá a construção e aplicação de estratégias pedagógicas baseadas na prática da mediação, conceito da teoria de Reuven Feuerstein,

por professores de salas regulares e professores especializados em contexto inclusivos por meio de formação continuada em serviço.

Mediante tais conclusões, fica em aberto o apontamento a novas pesquisas sobre formação continuada em serviço que propiciem o trabalho com problemas reais do cotidiano do professor, no qual futuras intervenções possam identificar mais aspectos importantes, sejam eles positivos ou negativos, no intuito de aprimorar o conhecimento acerca do tema.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M., **Understanding Development of Inclusive Schools** (Versão em espanhol: Desarrollo de Escuelas Inclusivas), Madrid: NARCEA, 1999.

AINSCOW, M., Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. In: CONGRESO GUZTIENTZACO ESKOLA, 2003, San Sebastián. **Actas del Congreso Guztientzaco Eskola**. San Sebastián, 2003.

ALMEIDA, M. A., Uma nova proposta de formação de professores para Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 4, 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial; VI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2010.

AGUILAR, J. A .V.; **El paradigma sociocognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica**: análisis de una experiencia de intervención regional. 548f. 2008. Tese (Doutorado em Educación), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

BELOTO, M. R. M. de O.; NERES, C. C.; Políticas e formação de professores: a necessidade do debate para constituir caminhos. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 5. 2012, São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial; VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2012.

BARRETO, M. A. S. C. *et al.* As políticas de formação continuada de professores para a educação especial / inclusão escolar instituídas no estado do Espírito Santo: construindo possibilidades. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n. 3, 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial; V Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2008.

BENITE, C. R. M., *et al.* **Educação inclusiva no estado de Goiás: sobre fundamentos, pressupostos e formação de professores de química**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n. 4, 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial; VI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2010.

BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública; das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA; R: L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOTTEGA, R. M .D. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, v. 3, n. 5, p. 171 – 179, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Ministerial n. 1.793 SEESP/MEC de 27 de Dezembro de 1994. **Diário Oficial de União** de 28/12/1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** n. 248 de 23/12/96. - Seção I, p. 27883. Brasília, 1996.

_____, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**, de 08 mai. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 fev. 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf >. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. **Ministério da Educação**. Portaria Ministerial n. 1472/04. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2004.

_____, Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21/02/2006. **Diário Oficial da União**, de 11/04/2006, 2006a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP 01**, de 15 maio 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006b. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2007.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília: CIBEC/MEC, v.4, n. 1, 2008a.

_____. **Conferência nacional de educação básica**: documento final. Brasília 2008b. Disponível em: <<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2013.

_____. **Decreto Nº 6.755**, de 29 de janeiro 2009. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-332010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 19 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 02 jul. 2013.

BRITO, F. A.; Mediação e desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência mental: estudos de Vygostky e Feuerstein In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n. 3, 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial; IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2008.

BUENO, B. O. SOUZA, D. T. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M. HAYASHI, C. R. M. OLIVEIRA, R. M. M. de (ORG.) **Pesquisa em educação no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p.161-182.

BUENO, J. G. S. MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. v. 2 Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 111-130.

BURDEN, R. Feuerstein's Unique Contribution to Educational and School Psychology. In: KOZULIN, A. RAND. Y. (ed.), **The Experience of Mediated Learning: an Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology**. Bingley: Emerald, 2008. p. 45-54.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 1970 aos dias atuais**. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA; R. L. L. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 451-464.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R. MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, EdUFSCar, 2007, p. 139-152.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 333f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. FONSECA, K. A. Parceria universidade-secretaria municipal de educação na implementação de formação continuada em serviço por meio da consultoria colaborativa. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n. 3, 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial; IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva. In: Dall'Acqua, M. J. C. ZANIOLO, L. O. **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 69-86.

CARAMORI, P. M.; **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa**: um estudo sobre a atuação de professores de educação especial. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

CARNEIRO, R. U. C. Identidade e representações na escola inclusiva. In: MONTEIRO, S. A. I. *et al* **Educações na contemporaneidade**: reflexão e pesquisa. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011, p. 43-54.

CARVALHO, R. E. Dez anos depois da declaração de Salamanca In: “Dez Anos da Declaração de Salamanca: Avanços e Desafios da Educação, 2004, São Paulo. **Anais do Evento “Dez Anos da Declaração de Salamanca: Avanços e Desafios da Educação”** São Paulo, 2008 Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp> Acesso em 29 out. 2013.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto alegre: Mediação, 2010.

CASANOVAS, M. A. M. **Desarrollo de capacidades en alumnos gitanos en educación primária**. 564f. Tese (Doutorado em Educación) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2005.

CLARK, C. *et al*. Collaboration as dialogue: teacher and reseachers engaged in conversation and professional development. In: **American Educational Research Journal**, v. 33, n. 1, p.193-232, 1996.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and Issues, **American Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

COSTA, N. C.; SANTOS, M. M. dos; Formação docente: práticas inclusivas na educação infantil. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 5, 2009. In: **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009.

DALL'ACQUA, M. J. C. ; CARNEIRO, R. U. C. ; ZANIOLO, L. O. Salas de recursos multifuncionais: analisando a implantação e organização no município de Araraquara /SP. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, n. 3, 2013, São Paulo. **Anais do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial**, 2013. p. 1-13.

DAMASCENO, A. R.; COSTA, V. A. da; A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n. 3, 2008, São

Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial; IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2008.

DENARI, F. E., Percorrendo trilhas (re)interpretando o mundo: a formação docente para uma educação (mais) inclusiva. In: DENARI, F. E. (ORG.) **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008, p. 217-223.

DORZIAT, A., A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 147-159.

DIAS, T. L. *et al*; Mediação na prática pedagógica de professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental. In: GENTIL, H. S. e MICHELS, M. H. (ORG.) **Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011, p. 287-304.

DUEK, V. P., MARTINS, L. de A. R. Formação continuada de professores: caminhos para um prática inclusiva. In: MARCKEZYNE, M. C. *et al* (ORG.) **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 145-154.

ECHEITA, G. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. In: Jornadas de cooperación con ibero america sobre educación especial e inclusión educativa, n. 7, 2011, **Anais da VII Jornadas M.E./RIINEE. UNESCO/OREALC**. 2011.

ECHEITA, G., SIMÓN, C. *et al* Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. **Revista de Educación**, n. 349, p. 153-178, 2009.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo**, n. 12, p. 26-46, 2011.

ELLIS, N. E., Collaborative interaction for improvement of teaching. Teaching and teacher education, n. 6, v. 3, p. 266-277 *apud* LIMA, J. A. de. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

ESPAÑA, **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE** Ley1/1990 de 03 de Octubre de 1990. Disponível em: <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>> Acesso em: 30 set. 2013.

ESPAÑA, **Ley Orgánica de Educación – LOE** Ley 2/2006 de 03 de Mayo de 2006. Disponível em : <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2013.

ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**, 4 ed., Porto: Porto Editora, 1994.

EURYDICE, Red Europea de Información en Educación. Formación inicial y transición a la vida laboral. In: **Temas Clave de la Educación en Europa. La profesión docente en Europa**: perfil, tendencias y problemática, v.3 Unidad Europea Secretaría General Técnica, 2002. Disponível em:

<http://books.google.es/books?id=SMM9TCmsRm0C&pg=PA155&lpg=PA155&dq=red+europa+de+informaci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n.+Formaci%C3%B3n+inicial+y+transici%C3%B3n+a+la+vida+laboral&source=bl&ots=Y8nPMISQ2e&sig=3jGUjB_KV3iw3ULaYwwAX_c7lhs&hl=pt-BR&sa=X&ei=ligwVKTKKYqnyATEwYDgBA&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=red%20europa%20de%20informaci%C3%B3n%20en%20educaci%C3%B3n.%20Formaci%C3%B3n%20inicial%20y%20transici%C3%B3n%20a%20la%20vida%20laboral&f=false> Acesso em: 28/set/2014> Acesso em: 15 set. 2014.

FERRAZ, V. G. P.; FAITANIN, G. P. da S.; COSTA, V. A. da; Formação e educação inclusiva: as concepções do curso de pedagogia/UFF à luz das atuais políticas públicas. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 5, 2009. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade, Marília: Fundepe, 2004, p. 11-36.

FERREIRA, W. B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 211-238.

FERREIRA, B. C. ; MENDES, E. G. ; DEL PRETTE, Z.A.P. ; ALMEIDA, M. A. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 29, p. 9-22, 2007.

FEUERSTEIN, R. **Don't accept me as I am**. New York: Sky Light, 1997.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-182.

FREITAS, S. N., MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 65-73.

FULLAN, M. G. Why Teachers Must Become Change Agents. Educational Leadership v. 50 n. 6, março 1993 *Apud* BURDEN, R. Feuerstein's Unique Contribution to Educational and

School Psychology. In: KOZULIN, A. RAND. Y. (ed.), **The Experience of Mediated Learning: an Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology**. Bingley: Emerald, 2008, p. 45-54.

FUMES, N. de L. F.; MELO JÚNIOR, A. L. de; A formação de professores das salas de recursos multifuncionais da rede municipal de educação de Maceió/AL. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 5. 2012, São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial; VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2012

GATTI, B. A.; Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOVANNI, L. M. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, A. J., GIOVANNI, L. A., GUARNIERI, M. R. (ORG.) **Pesquisa com professores no início da escolarização**, Araraquara: Junqueira e Marin, São Paulo: FAPESP, 2009, p. 17-37.

GOMES, C. M. de A., **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, C. G. S., LOBATO, R. D. C. A inclusão escolar de crianças com autismo: o papel da consultoria colaborativa. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, n. 4, 2006, Belo Horizonte. **Anais do IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços**. Belo Horizonte, 2006.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**, Campinas: Editora Alinea, 3ª ed., 2003.

HARGREAVES, D. H. School Culture, School Effectiveness and School Improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, n.6, v.1, 23-46, 1995 *apud* AINSCOW, M **Understanding fue Development of Inclusive Schools** (Versão em espanhol: Desarrollo de Escuelas Inclusivas), Madrid: NARCEA, 1999.

HEGARTY, S. Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In: RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: estamos a fazer progresso?** Cruz Quebrada – Portugal: Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições, 2006, p. 67-74.

HORD, S. M. A synthesis of research on organizational collaboration. **Educational Leadership**, v. 43, n. 5, p. 22-26, 1986.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, 2012. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>> Acesso em: 04 fev. 2013.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico São Paulo – Araraquara 2010**, 2010. Disponível em : <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=350320>> Acesso em: 19 jun. 2013.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber livros Editora, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, **Estadísticas territoriales**, 2011. Disponível em: <<http://www.ine.es/FichasWeb/RegMunicipios.do>> Acesso em: 18 abr.2012.

JESUS, D. M de, ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. v. 2 Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 17-28.

KASSAR, M. de C. M. Aspectos da educação especial na Espanha. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (ORG.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 31-40.

LACERDA, L. L. *et al.* Avaliação da aprendizagem, formação de professores e inclusão: análise dos currículos dos cursos de licenciatura da UFSM. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n. 3, 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial; IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2008.

LAPLANE, A. L. F. de, A inclusão escolar na Inglaterra. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (ORG.) **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 19-30.

LIMA, E. F. de., O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: REALI, A. M. de . M R., MIZUKAMI, M. da G. N. (ORG.) **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola, São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 205-216.

LIMA, J. A. de. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, S. M. de, REALI, A. M. de M. R., O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?) In: REALI, A. M. de . M R., MIZUKAMI, M. da G. N. (ORG.) **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola, São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 217-236.

LIMA, S. R., MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 17, n. 2, p. 195-208, 2011.

LIPPE, E. M. O., CAMARGO, E. P. de, Análise da formação inicial de professor de ciências e biologia frente ao desafio da inclusão escolar: uma questão curricular. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 5, 2009. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009.

LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. G.; Formação em serviço de educação especial para implementação de recurso de alta tecnologia assistiva: estratégias para o conhecimento e uso dos equipamentos. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 4, 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial; VI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2010.

MAHEU, C. M. A. T. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manual escolar? 410f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. de M. R. MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos, EdUFSCar, 2007, p. 153-165.

MARQUES, L. C. **Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical**. 252f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARTÍN, P. S. e GONZALES-GIL, F. Experiência de inclusão na formação de professores In: RODRIGUES, D. (ORG.) **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p. 149-155.

MARTINS, L. d A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINNI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**, Marília, ABPEE, 2006, p. 17-27.

MATTOS, K. S.; VILETE, A. de O. P., *et al* A formação inicial em educação física a partir da experiência vivida no laboratório de educação física adaptada (LAEFA) - UFES . In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 5. 2012, São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial; VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2012.

MAZER, S. M. Reflexões para a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: DENARI, F. E. **Contrapontos da educação especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 369-383.

MAZZOTA, M. J. da S.; Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (ORG.). **Das margens ao centro**: perspectivas

para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 79-88.

MELLO, M. A.; BASSO, I. S. Formação continuada de professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: REALI, A. M. de . M R., MIZUKAMI, M. da G. N. (ORG.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**, São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 297-316.

MENDES, E. G., Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**, Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (ORG) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**, Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008, p. 92-122.

MENDES, E. G., A escolarização de crianças e jovens com deficiências na França e a Perspectiva da Inclusão Escolar. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. (ORG.) **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 41-58.

MENDES, E. G., A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 131-146.

MENEZES, V. de A.; FAITANIN, G. P. da S.; COSTA, V. A. da; Políticas de educação especial para formação de professores e inclusão de alunos com deficiência: as experiências das escolas de São Gonçalo/RJ. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 5, 2009. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009.

MENEZES, M. V. M. *et al* Concepções de licenciandos em física durante a formação inicial acerca dos desdobramentos para a inclusão do aluno surdo. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 4, 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial; VI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2010.

MENTIS, M. **Aprendizagem mediada dentro e fora de sala de aula** . São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.

MESQUITA, A. M. A. Discutindo a formação inicial de professores no contexto da inclusão. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 5, 2009. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009.

MIRANDA, M. de J. C. **Educação Infantil**: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, em Maringá/Br e em Guadalajara/ES. 495f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 105-130.

MIURA, R. K. K. *et al.* Habilidades de professores diante de transtorno de conduta de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 4, 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial; VI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2010.

MONTALVÃO, E. C., MIZUKAMI, M. da G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, A. M. de . M R., MIZUKAMI, M. da G. N. (ORG.) **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escola, São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 101-126.

MORGADO, J. Qualidade e educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (ORG.) **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p. 109-124.

MUSZKAT, M. *et al* **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

NOGUEIRA, J. H. B.; RODRIGUES, D. A educação da criança com deficiência mental profunda na escola regular e na escola especial: avaliação de dois modelos. In: RODRIGUES, D. **Investigação em educação inclusiva**. V. 1, Cruz Quebrada – Portugal: Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições, 2006, p. 137-158.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES E. G., ALMEIDA, M. A. A. (ORG.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010, p. 141-150.

OLIVEIRA, A. A. S., VALENTIM, F. O. D., SIVA, L. H. **Avaliação pedagógica**: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ORRICO, H. F. Atitudes sociais, formação de recursos humanos para atuarem na educação especial: textos e contextos. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 5, 2009. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009.

PALMA FILHO, J. C., ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R: L. L. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**, São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 279-296.

PARIZZI, R. A., REALI, A. M. de M. R. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. da G. M., REALI, A. M. de M. R.. **Aprendizagem profissional da docência**, São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 71-90.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola**: contribuições da psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009

POKER, R. B. *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

POUPART, J *et al* **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2010.

PUGACH, M. C. Research on preparing general education teachers to work with students with disabilities In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. M. (Ed.) **Studying Teacher Education: the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2006, p. 549-590.

REALI, A. M. de M. R. MIZUKAMI, M. da G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. da G. M., REALI, A. M. de M. R.. **Aprendizagem profissional da docência**, São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 119-138.

RINALDI, R. P. *et al.* Tecnologias assistivas e formação de professores em um ambiente virtual de aprendizagem. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 3. 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2008.

RODRIGUES, D. *et al* (ORG.) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: estamos a fazer progresso?** Cruz Quebrada – Portugal: Faculdade de Motricidade Humana Serviços de Edições, 2006, p. 299-318.

RODRIGUES, D. LIMA-RODRIGUEZ, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (ORG) **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p. 89-108.

SALLES, F. C. . A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Madrid/España, v. 33, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.PDF>> Acesso em: 12 jan. 2013.

SAMPAIO; A. de A. M., SAMPAIO, A. C. F. Formação do professor de geografia especial e inclusivo: algumas contribuições do LEGEO/UFU. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 3, 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial; IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2008.

SÁNCHEZ, P. A. ABELLÁN, R. M. FRUTOS, A. E. Educação inclusiva e formação de professores. In: RODRIGUES, D. (ORG.) **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011, p. 125-147.

SANTOS, E. N. dos; QUADROS, C. de; A formação docente no contexto da proposta de educação inclusiva: o discurso e a prática de uma escola municipal da cidade de Miranorte – TO. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 4, 2007. *In: Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, 2007.

SANTOS, S. B. dos; MARQUES, M. do P. S. D.; Contribuições de Reuven Feuerstein para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 5. 2012, São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial; VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2012.

SAMPIERI, R. H., CALLADO, C. F., LUCIO, M. del P.B., **Metodologia de pesquisa**. 5 ed., Tradução de Daisy Vaz de Moraes, Porto Alegre: Penso, 2013.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Quadrante**, v. 12, n. 2, p. 25-52, 2003.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIRMER, C. R.; *et al.* Levantamento de recursos de tecnologia assistiva utilizados no processo educacional por professora em formação continuada. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 5, 2009. **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009.

SCHIRMER, C. R.; *et al.* Formação em serviço de professores para introdução da comunicação alternativa em sala de aula. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 3, 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial; IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. São Carlos, 2008.

SCHIRMER, C. R.; *et al.* Formação continuada em serviço de professores: uma proposta de colaboração entre educação especial, educação comum e clínica. In: Congresso Brasileiro

de Educação Especial, n 4, 2010, São Carlos. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial; VI Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** São Carlos, 2010.

SILVA; S. S. de C.; GOULART, A. M. P. L. Trajetória da educação infantil inclusiva e a formação em serviço dos professores: período de 2001-2004, no município de Maringá. *In:* Congresso Brasileiro de Educação Especial, n III. 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** São Carlos, 2008.

SILVA, M. R. F. C. *et al.* Formação de professores: relação teoria-prática e estratégias metodológicas. *In:* Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 5, 2012, São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial; VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** São Carlos, 2012.

SMITH, S. C. The collaborative school takes shape. *In:* **Education Leadership**, v. 45, n. 3, 1987.

SOLIMAN, S.; LUCION, P.; ROSS, L. T. W., Educação inclusiva e formação de professores que ensinam matemática. *In:* Congresso Brasileiro de Educação Especial, n 5, 2012, São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial; VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** São Carlos, 2012.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

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

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**, São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.

TURQUETI, A. *et al.* Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. *In:* MARTINS, S. E. S. de O., GIROTO, C. R. M., SOUZA, C. B. G. de **Diferentes olhares sobre a inclusão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 57-70.

TZURIEL, D. **Dynamic assessment of young children.** New York : Kluwer Academic: Plenum Publishers, 2001.

TZURIEL, D. Developmental Perspectives of Mediated Learning Experience Theory. *In:* KOZULIN, A. RAND. Y. (ed.), **The Experience of Mediated Learning:** an Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology. Bingley: Emerald, 2008, p. 385-435.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** 1990. Resultado da conferência mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 31 dez. 2012.

_____, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Resultado da conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 31 dez. 2012.

_____, **Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://www.unesco.org/educacion/inclusive>> Acesso em: 10 set. 2013.

VIANNA, M. M. Saber docente em educação especial e formação em serviço. *In*: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 5, 2009. **In: Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2009.

VIGO-ARRAZOLA, M. B. Hacia la formación del profesor generalista en educación especial. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 1997. Disponível em: <<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ayl-ee.htm>> Acesso em: 15 ago. 2012.

VITALLIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALLIANO; C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 49-112.

YAMASAKI, H. M., BUSTO, R. M., MARQUEZINE, M. C. Formação de recursos humanos em educação física especial / esporte adaptado (egressos da especialização em educação especial – deficiência mental). *In*: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, n. 4, 2007. **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2007.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANELLA, C. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente**. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011

APÊNDICE

Apêndice A – Ficha de identificação das professoras

Ficha de identificação

Nome: _____

Idade: _____

E-mail: _____

Telefones: _____

Formação Inicial:

Magistério

Ensino Superior. Qual: _____

Completo – Ano de conclusão _____

Em andamento – () início () meio () fim

Mestrado. Qual: _____

Completo – Ano de conclusão _____

Em andamento – () início () meio () fim

Doutorado. Qual: _____

Completo – Ano de conclusão _____

Em andamento – () início () meio () fim

Formação Continuada

Especialização (360 horas ou mais)

Qual: _____

Completo

Em andamento – () início () meio () fim

a distância

presencial

Aperfeiçoamento (mais de 120 horas)

Qual: _____

Completo Em andamento – início meio fim

a distância presencial

Aprimoramento (de 30 a 120 horas) – na área da Educação especial/Inclusiva

Qual: _____

Completo Em andamento – início meio fim

a distância presencial

Qual: _____

Completo Em andamento – início meio fim

a distância presencial

Qual: _____

Completo Em andamento – início meio fim

a distância presencial

Qual: _____

Completo Em andamento – início meio fim

a distância presencial

Extensão (até 30 horas) na área da Educação especial/Inclusiva

Qual: _____

Completo Em andamento – início meio fim

a distância presencial

Qual: _____

Completo Em andamento – início meio fim

a distância presencial

Qual: _____

Completo Em andamento – início meio fim

a distância presencial

Qual: _____

() Completo () Em andamento – () início () meio () fim

() a distância () presencial

Tempo de experiência na educação: _____

Tempo de atuação no município: _____

Tempo de experiência com Educação Especial: _____

Cargo atual: _____

Tempo de atuação no cargo atual: _____

Carga horária semanal: _____

Você tem conhecimento sobre educação inclusiva: () Sim () Não

Onde este conhecimento foi adquirido?

Você tem conhecimento sobre pessoas com deficiência: () Sim () Não

Onde este conhecimento foi adquirido?

Quando uma criança deve ser considerada com deficiência?

Quais Crianças poderiam ser incluídas:

<input type="checkbox"/> Deficientes Mentais/Intelectuais	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Deficientes Auditivos	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Deficientes Visuais	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Deficientes Físicos	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Com Síndromes (Down; Autismo; Outros)	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Com fissura labiopalatal	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Com problemas neurológicos	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Com problemas de aprendizagem	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Com problemas de comportamento	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Com problemas familiares	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Com classe social muito baixa	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Órfãos	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

Você já teve experiência com inclusão escolar de pessoas com deficiência?:

Sim Não

Caso Sim, classifique como foi: Muito Boa Boa Regular

O que você julga que é importante para que a educação inclusiva dê certo: (pode assinalar mais do que uma).

- Boa vontade do professor;
- Que faça parte do projeto pedagógico;
- Que a equipe escolar toda seja favorável
- Que haja apoio da diretoria;
- Que o professor saiba sobre deficiências;
- Que o professor tenha auxílio de equipe técnica (Psicólogo; Fonoaudióloga; Assistente social; Especialista em Educação Especial)
- Que sejam oferecidos cursos de formação Continuada sobre o assunto.
- Que tenha colaboração entre educação comum e educação especial

ANEXO

Anexo A – Questionário sobre o perfil didático do mediador⁷

Leia cuidadosamente a escala e expresse seu grau de acordo ou desacordo com os quesitos apresentados circulando a pontuação escolhida.

ESCALA

- ① Completamente em desacordo. Nunca ajo assim.
- ② Em desacordo. Poucas vezes ajo assim.
- ③ Às vezes. Dentro do normal.
- ④ De acordo. Costumo agir assim.
- ⑤ Completamente de acordo. Sempre ajo assim.

- | | |
|--|-----------|
| 1. Costumo planejar e programar os objetivos e as tarefas educativas de cada aula. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Busco a informação necessária para conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como suas causas e efeitos. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Procuro identificar as funções cognitivas deficientes (FCD) dos meus alunos, a fim de torná-las objeto da minha tarefa educativa. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Antes de iniciar a tarefa, certifico-me de que os alunos compreenderam com clareza e precisão a informação dada. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Fomento a participação de cada aluno tanto pessoal como grupal, favorecendo a mútua cooperação e a interação. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Ao começar um tema ou matéria tento averiguar os conhecimentos prévios dos alunos e o vocabulário básico que conhecem. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Provoco nos alunos a necessidade de independência na busca e na descoberta de estratégias e soluções para os problemas propostos na lição. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Graduo e adapto os conteúdos segundo as capacidades dos alunos. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Seleciono e combino as estratégias de aprendizagem a medida que vão sendo conhecidas e assimiladas. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Ajudo os alunos a descobrirem os objetivos, a intencionalidade e a transcendência das minhas intervenções para envolvê-los nas tarefas. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Presto atenção em cada aluno para que ele aumente o controle da impulsividade e conquiste maior autodomínio. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Prevejo as dificuldades de aprendizagem que os alunos vão encontrar na lição, assim como me adianto a elas. | 1 2 3 4 5 |
| 13. Seleciono os critérios de mediação e meu modo de interação segundo as necessidades dos educandos. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Concedo o tempo necessário para a busca e a pesquisa individual das respostas às questões propostas para que os alunos aprendam a trabalhar com autonomia. | 1 2 3 4 5 |

⁷ Fonte: Tébar (2011)

15. Procuo promover a elaboração de perguntas e de novas hipóteses a fim de conseguir aprofundar a reflexão e a metacognição dos alunos. 1 2 3 4 5
16. Busco mudanças de modalidade e novidade na apresentação dos conteúdos e nas atividades. 1 2 3 4 5
17. Analiso com os alunos seus processos de busca, planejamento e conquista de objetivos para que possam adquirir consciência de suas mudanças e progressos. 1 2 3 4 5
18. Ajudo os alunos a descobrirem novas relações e os aspectos positivos e otimistas dos temas propostos. 1 2 3 4 5
19. Aumento gradualmente o nível de complexidade e de abstração das atividades a fim de potencializar as capacidades dos alunos. 1 2 3 4 5
20. Apresento modelos de atuação e adapto as dificuldades à aprendizagem a fim de assegurar a aprendizagem significativa dos alunos menos dotados. 1 2 3 4 5
21. Alterno o método indutivo a fim de criar desequilíbrios e conflitos cognitivos que ativem diversas operações mentais. 1 2 3 4 5
22. Faço os alunos verbalizarem as aprendizagens a fim de comprovar se de fato compreenderam e assimilaram os conteúdos ensinados. 1 2 3 4 5
23. Ao finalizar um tema ou lição acostumo os alunos a fazerem uma síntese do que foi tratado. 1 2 3 4 5
24. Proponho atividades que exijam maior esforço de abstração e interiorização a fim de comprovar a capacidade de compreensão e assimilação dos alunos. 1 2 3 4 5
25. Ajudo os alunos a descobrirem valores e elaborarem princípios e conclusões generalizadoras no que diz respeito àquilo que foi estudado. 1 2 3 4 5
26. Cuido da mediação do sentimento de pertença e estima à cultura em que os alunos vivem. 1 2 3 4 5
27. Oriento os alunos a encontrarem unidade nas aprendizagens e a aplicá-las em outras matérias curriculares e na vida. 1 2 3 4 5
28. Proponho, com frequência, que os alunos façam a autoavaliação e a autoanálise de seu processo de aprendizagem. 1 2 3 4 5
29. Ajudo os alunos a buscarem e a compreenderem as causas dos acertos e dos erros e os oriento a aprender com eles e a ter um conhecimento equilibrado de si mesmos. 1 2 3 4 5
30. Motivo os alunos para a autoexigência, a precisão, a exatidão e o trabalho bem feito, segundo sua capacidade de esforço. 1 2 3 4 5
31. Fomento a criatividade e a diversidade na realização de trabalhos a fim de dar oportunidade para cada um manifestar suas potencialidades. 1 2 3 4 5
32. Reviso e modifico o sistema de trabalho segundo os resultados da avaliação e os objetivos alcançados nas programações anteriores. 1 2 3 4 5