

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"

CÂMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Luis Henrique da Silva

Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual

Marília

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"

CÂMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Luis Henrique da Silva

Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

Orientadora: Prof^a Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Silva, Luis Henrique da.

S586c Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual / Luis Henrique da Silva. – Marília, 2016

180 f. ; 30 cm.

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

Bibliografia: f. 157-165

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação permanente. 3. deficientes mentais. I. Título.

CDD 371.9

LUIS HENRIQUE DA SILVA

**Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores
para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil).

Marília, 19 de fevereiro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira - UNESP/Marília

Membro Titular: Prof. Dr. Sadao Omote - UNESP/Marília

Membro Titular: Dr^a Lúcia Helena Oliveira Silva - UNESP/Assis

Membro Titular: Dr^a Márcia Denise Pletsch - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Membro Titular: Dr. Olavo Pereira Soares - Universidade Federal de Alfenas

DEDICATÓRIA

Para Adriane, minha esposa, e Matheus, nosso maior tesouro. Presenças que dão forma e sentido ao amor de Deus pela família.

AGRADECIMENTO

Longos e rápidos anos se passaram como verdadeiros presentes ao lado da Professora Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que me recebeu como estrangeiro em meio a um campo de conhecimento tão novo a um professor de História, mas que se fez tão próximo, por sua alta capacidade em transformar os aspectos fundamentais da teoria, na diária prática da superação. A ela, profunda reverência de quem, para sempre levará adiante, uma experiência singular de orientação que aproxima não somente o sujeito de seu objeto de pesquisa, mas daquilo que o torna humano: lágrimas, ansiedades, sonhos, alegrias, inconsistências, erros e coração. Muito obrigado professora!

Ao Professor Dr. Sadao Omote, referência acadêmica internacional que acompanhou todas as fases do meu desenvolvimento acadêmico e jamais deixou de estender-me a mão para o aprendizado. Como barro em suas mãos professor, torno-me diariamente, um cientista. Muito obrigado!

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social, pela partilha de conhecimentos e pelo trabalho compartilhado que nos ensina a avançar, superando o egoísmo e alcançando, no sentido de grupo, nosso maior anseio: uma verdadeira revolução na educação nacional.

A Dr^a Anna Maria Lunardi Padilha, pelo constante e carinhoso incentivo da busca pela construção de espaços mais democráticos de ensino, por meio de nossas três maiores contribuições: pensar, propor e principalmente, incomodar.

Aos meus pais, Luiz Caetano da Silva, Lourdes Maria da Silva, e ao meu irmão Edy Wagner da Silva, hoje, aluno da Academia da Polícia Militar do Barro Branco, futuro Oficial PMESP, pela confiança ininterrupta de que esse trabalho era possível, e pelos ternos e perenes abraços que jamais faltaram à reposição da necessária energia para os desafios do dia.

A minha esposa, Adriane Letícia Barbosa Silva, pelo apoio constante mesmo em horas tão difíceis, onde o sono se ia, a alegria se perdia, a preocupação se apresentava, mas acima de tudo, a confiança era alimentada pelo "sim", podemos avançar, seguir adiante e acolhermos o sol que nos espera logo ali, além do horizonte.

Ao nosso filho, Matheus Takahashi Barbosa Silva, razão integral de nossa alegria.

RESUMO

A presente tese é uma contribuição à reflexão sobre construção de ferramentas de enfrentamento das dificuldades porque passam professores de História na busca pelo ensino a alunos com deficiência intelectual em contextos regulares de escolarização no Ciclo II do Ensino Fundamental. Partindo das características que modelam o ensino de história no contemporâneo cotidiano da sala de aula, enquanto principal via de compreensão das barreiras narradas pelos professores para a concretização do aprendizado (Silva, 2009), propomos a formação continuada enquanto ação de busca pela mudança da concepção e da função social da história a ser ensinada, dois principais elementos que entendemos serem determinantes no delineamento deste modelo, e que revistos, podem, em tese, auxiliar na alteração do panorama descrito. Para o trabalho sobre esses elementos e a confirmação ou não da hipótese, duas professoras de História, passaram por processo de Intervenção Reflexiva (LEITE, 2003). Após realizarem as leituras que indicamos, as participantes assistiram trechos de suas próprias aulas e responderam a uma sequência de perguntas padronizadas, cuja intenção, era a apropriação do ensino da história enquanto ação intencional, dada pela prática pedagógica em três níveis (contação, associação básica e associação plena) cujo objetivo deve ser a preservação da memória e a apropriação de conceitos por meio dos quais o aprendiz deve desenvolver sua capacidade de interpretação e intervenção sobre a realidade. Para análise dos resultados alcançados a partir da formação continuada proposta, caracterizamos o período anterior e posterior à intervenção por meio da filmagem de 38 (trinta e oito) aulas de História, conduzidas pelas participantes. Os resultados, alcançados após análise quantitativa e qualitativa dos dados, demonstram que houve um movimento positivo de constituição de aproximação e diálogo entre os alunos com deficiência intelectual e as professoras participantes, com ampliação do número e da qualidade das participações desses alunos durante as aulas. A proposta de formação demonstrou-se proativa na constituição dos passos iniciais a uma nova perspectiva para o aprendizado de história aos alunos com deficiência intelectual, o que sugere que sua aplicação, acompanhada da revisão da formação inicial, pode constituir as bases de um caminho em direção à educação inclusiva.

Palavras-chave: Ensino de História – Deficiência Intelectual – Formação Continuada

ABSTRACT

This dissertation is a contribution to the reflection about the construction of ways of facing the difficulties which History teachers have to deal trying to develop an education for students with intellectual disabilities in conventional situations of schooling on the second part of Elementary school. Starting from the features that belong to the history of teaching on the contemporary routine education of the classroom as the primary way to understanding the obstacles narrated by the teachers to the achievement of learning (Silva, 2009), We proposed the continuing education as a seeking action for the change of the conception and the social function of history to be taught, two main elements which are considered to be crucial in the design of this model, and if they are revised, they can, in theory, help to change the overview described. Working on these elements and the confirmation of the case or not, two History teachers were part of a Reflexive Intervention process conducted by the researcher. After reading the texts assigned by the researcher, the participants watched excerpts of their own classes and answered a series of standardized questions, the purpose was the appropriation of the teaching of history as an intentional action, given by the pedagogical practice at three levels (telling, basic association and full association) whose goals should be the preservation of memory and appropriation of concepts by which the learner must develop the capacity of interpretation and intervention in the reality. From the analysis of the results achieved from the continuing training, we describe the period before and after the intervention by the shooting of 38 (thirty-eight) History classes, conducted by the participants. The results, achieved after quantitative and qualitative data analysis, show that there was a positive movement of the constitution of approach and dialogue between students with intellectual disabilities and the participating teachers, with an increase in the number and quality of participation of these students during the classes. The propose of the training attested to be proactive in the constitution of the initial steps in a new perspective to the learning of History to the students with intellectual disabilities, IT suggests that this application, complemented to the review of the initial training, may constitute the basis of the way for inclusive education.

Keywords: History Teaching – Intellectual Disabilities – Continuing Education

RÉSUMÉ

Cette thèse est une contribution à la réflexion sur la construction d'outils d'affrontement des difficultés par lesquelles passent les enseignants d'Histoire à la recherche d'enseigner les élèves handicapés mentaux dans les contextes réguliers des écoles du Cycle II de l'Enseignement Fondamental. En partant des caractéristiques qui définissent l'enseignement d'Histoire dans le quotidien contemporain des salles de classes comme principale voie de compréhension des obstacles racontés par les enseignants pour la concrétisation de l'apprentissage (Silva, 2009), nous proposons la formation continue comme action de recherche pour le changement de la conception et de la fonction sociale de l'Histoire enseignée, deux éléments principaux que nous comprenons comme déterminants dans la conception de ce modèle et qui peuvent aider, peut-être, à changer le panorama décrit. Pour la travail sur les éléments et la confirmation ou non de l'hypothèse, deux enseignantes d'Histoire ont passé par le processus de l'Intervention Réflexive (LEITE, 2003). Après les lectures que nous leur avons indiqué, les participants ont vu des extraits de leur classes et ont répondu une séquence de questions normalisées, dont l'intention était l'appropriation de l'enseignement d'histoire comme action intentionnelle, donnée pour la pratique pédagogique en trois niveaux (narration, association de base et pleine association) dont le but est de préserver la mémoire et l'appropriation de concepts pour lesquels l'apprenti doit développer sa capacité d'interprétations sur la réalité. Pour l'analyse des résultats obtenus à partir de la formation continue proposée, nous caractérisons la période précédente et ultérieure à l'intervention par l'intermédiaire du tournage de trente huit classes d'Histoire menées par les participantes. Les résultats obtenus après l'analyse quantitative et qualitative des données, démontrent qu'il y a eu un mouvement positif de constitution de proximité et de dialogue entre les élèves handicapés mentaux et les enseignantes participantes, avec l'expansion du nombre et de la qualité des participations de ces élèves pendant les classes. La proposition de formation s'est démontrée proactive dans la constitution des étapes initiales à une nouvelle perspective pour l'apprentissage de l'Histoire aux élèves handicapés mentaux, ce qui suggère que son application, accompagnée de la révision de la formation initiale, peut constituer les bases d'un chemin vers l'éducation inclusive.

Mots-clé: Enseignement d'Histoire - Handicapés Mentaux - Formation Continue

Lista de Quadros

Quadro 1. Resumo das características do espaço, dos professores e alunos participantes.....	p.76
Quadro 2. Controle de edição realizada para quantificação e separação de material de análise das aulas em E01.....	p.90
Quadro 3. Controle de edição realizada para quantificação e separação de material de análise das aulas em E02.....	p.91

Lista de Figuras

Figura 1. Representação de posicionamento e organização de sala para o período de intervenção	p.77
Figura 2. Exemplo de foco estabelecido para coleta de dados em E01 (esquerda) e E02 (direita), com indicador do posicionamento de A01 e A02 em relação à câmera.....	p.87
Figura 3. Exemplo de mapa visual.....	p.93

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Exemplo da representação gráfica dos dados componentes do Eixo Central.....	p.94
Gráfico 2. Percentual do tempo efetivo total de aula onde há comando efetuado por P01.....	p.100
Gráfico 3. Percentual do tempo efetivo total de aula onde há comando efetuado por P02	p.101
Gráfico 4. Percentual do tempo efetivo total de aula onde há intervenção efetuada por P01	p.102
Gráfico 5. Percentual do tempo efetivo total de aula onde há intervenção efetuada por P02	p.103
Gráfico 6. Número de Participações de A01 durante as aulas de História.....	p.105
Gráfico 7. Número de participações de A02 durante as aulas de História.....	p.107

Gráfico 8. Número de participações de alunos sem deficiência intelectual em E01.....	p. 108
Gráfico 9. Número de participações de alunos sem deficiência intelectual em E02.....	p.109
Gráfico 10. Percentual do Tempo Efetivo Total de Aula em P01 no nível da Contação.....	p.110
Gráfico 11. Percentual do Tempo Efetivo Total de Aula em P02 no nível da Contação.....	p.111
Gráfico 12. Número de Incidências ligadas à Associação Básica em P01.....	p.113
Gráfico 13. Número de Incidências ligadas à Associação Básica em P02.....	p.114
Gráfico 14. Número de Incidências ligadas à Associação Plena em P01.....	p.116
Gráfico 15. Número de Incidências ligadas à Associação Plena em P02.....	p.117
Gráfico 16. Caracterização da Aula em P01.....	p.120
Gráfico 17. Análise Comparativa dos dados componentes da Aula de P02.....	p.122
Gráfico 18. Participação de alunos com e sem d.i em P01.....	p.125
Gráfico 19. Participação de alunos com e sem d.i em P02.....	p.127
Gráfico 20. Resposta dos alunos sem D.I com foco nas incidências em P01.....	p. 130
Gráfico 21. Resposta de alunos com d.i com foco nas incidências em P01.....	p.131
Gráfico 22. Resposta dos alunos sem d.i com foco nas incidências em P02.....	p.132
Gráfico 23. Resposta dos alunos com d.i com foco nas incidências em P02.....	p.133

Lista de Tabelas

Tabela 1. Resumo geral do número de publicações localizadas e consultadas.....	p. 44
Tabela 2. Número total de alunos atendidos na DRE por característica e segmento da formação escolar.....	p.73

SUMÁRIO

Apresentação	p.14
Capítulo 1 Para quê ensinar História?.....	p.23
Capítulo 2 Revisão da Literatura.....	p.36
Capítulo 3 Fundamentos Teóricos: a pedagogia dialética em foco.....	p.56
Capítulo 4 Método	p.73
4.1 Espaço	p.73
4.2 Participantes	p.76
4.3 Aspectos Éticos	p.77
4.4 Procedimentos	p.77
4.5 Coleta de Dados	p.86
4.6 Tratamento dos Dados	p.90
4.7 Organização dos Dados	p.91
Capítulo 5 Resultados.....	p.96
5.1 Pré-análise descritiva dos dados quantitativos.....	p.98
5.2 Análise comparativa dos dados quantitativos.....	p.119
5.3 Análise Qualitativa.....	p.135
5.3.1 Características Estruturais	p.135
5.3.2 Dinâmica Ensino e Aprendizado	p.138
Considerações Finais	p.153
Referências	p.157
Apêndices	p.166

Eu: "Me explique essa coisa de 'dando as costas ao nascente temos o poente em frente, o norte à direita e o sul à esquerda'..."

Menininha: "Ah...esqueci...Foi matéria do ano passado...". (ALVES, R. 2013 p.43)

Apresentação

Os meandros da prática pedagógica são naturalmente permeados das mais diversas experiências, as quais, se percebidas, analisadas e devidamente aproveitadas, mesmo que parcialmente, sempre serão capazes de movimentar o docente e todos os demais participantes do processo ensino e aprendizagem que ocorre diariamente nas escolas, para estágios cada vez mais especializados de formação.

Esse movimento, tão natural entre aqueles que não somente passam por experiências na vida profissional mas as adotam como fonte de reflexão e desafio para a diária superação, marcou profundamente a minha vida, logo, passei a alimentar no estudo teórico diário, o desejo de responder as inquietações que nasceram ainda nos bancos universitários.

Refiro-me, particularmente, a uma das tantas aulas teóricas que frequentei em uma universidade pública do Estado de São Paulo, as quais almejavam a formação do historiador, reconhecido como profissional responsável pelo:

magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior; organização de informações para publicações, exposições e eventos sobre temas de História; planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica; assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica; assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos, para fins de preservação; elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos (Projeto de Lei nº 368 de 2009).

Este pequeno extrato do Projeto de Lei nº 368/2009, que atualmente encontra-se em trâmite na Câmara dos Deputados após caráter terminativo¹ expedido pelo Senado (e que entendo representar adequadamente a expectativa dos centros de formação e associações ligadas aos interesses da classe)², nos lembra tratar-se de um profissional responsável não somente pela pesquisa, produção e gestão do conhecimento histórico disponível nos arquivos, mas essencialmente, pelo seu magistério.

¹ Refere-se a texto de projeto de lei que não retorna ao Senado para discussões complementares, já que foi integralmente aprovado em sessão de votação dos representantes do legislativo federal.

² Acerca do posicionamento da Associação Nacional de História (ANPUH), demais órgãos de representação e formação, sugere-se o acesso ao site www.anpuh.br, link profissionalização.

Por magistério da disciplina de história entende-se, sem qualquer dúvida, a preocupação com o ato de ensinar visando o resultado a que se destina, ou seja, o aprendizado.

Voltado a este objetivo profissional, alcancei a condição de Licenciado em História após quatro anos de formação na referida universidade, onde vivenciei significativas e cíclicas experiências formativas na área, dentre as quais, uma ganhou notoriedade e segue abaixo descrita pela significativa contribuição à origem da presente tese.

Na primeira aula de uma das disciplinas teóricas de formação na área, desenvolvidas no primeiro semestre da graduação, lembro que o professor responsável pela disciplina "História da Filosofia" adentrou a sala e, após apresentação pessoal, escreveu na lousa três palavras que, lidas em seus respectivos quadros, ecoavam certa "aura de sabedoria e refinamento" nos muros da sala de aula. São elas: Hume, Kant e Nietzsche.

Ao escrever as tais palavras, o professor, andando de um lado a outro da sala, olhando para baixo na mais completa imersão em suas próprias reflexões, permaneceu aproximadamente duas longas horas discorrendo sobre o que passou a me parecer, serem pensamentos propostos por três personagens desta história da Filosofia. Daí, a compreensão de que as palavras eram possivelmente os nomes dos respectivos filósofos.

Foi um período de grande esforço, não somente para tentar costurar mesmo que partes do rio de frases que abundantemente fluía da mente daquele sábio homem, mas ainda de permanecer acordado, já que as tentativas incessantes acabaram por levar toda a energia preparada para o aprendizado que não se concretizava naquela noite submersa em palavras de impacto.

Consternado com a situação e exercendo a ainda presente ousadia, lembro-me de que levantei a mão diante da silenciosa sala de aula e, pedindo permissão, fiz a seguinte pergunta: "Professor, esse pessoal vivia de quê?"

Após a pergunta, os silenciosos quarenta alunos, acompanhados do professor, imediatamente lançaram-me não só olhares de condenação, mas palavras que, travestidas no linguajar acadêmico, nada mais pareceram servir para além do reequilíbrio dos mecanismos de alienação coletiva em pleno funcionamento desde o princípio da aula.

Com a verborragia devidamente restabelecida, acabei deixando a sala ao fim da aula sem entender direito tamanha e desproporcional reação. Fui aprovado na disciplina, porém levei comigo aquela dúvida que portava o desejo de compreender minimamente as bases

sobre as quais tamanhas reflexões nasceram, ou seja, quem eram os tais personagens, como eram suas vidas, e o que determina a importância destes à minha profissão e à minha própria vida.

Questões estas que ainda hoje me parecem muito coerentes quando pensamos na formação de um profissional voltado ao magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior.

Percebendo que a mesma experiência se repetiu em tantas outras disciplinas durante todo meu período de formação, o que definitivamente indicava ser o procedimento uma tendência generalizada e não mera e esporádica situação, optei por dedicar-me, desde então, a buscar os sentidos e os destinos desta história ensinada em salas de aula que parecem acolher os ecos das mesmas frases que transbordam ainda hoje da boca dos formadores na universidade para a boca dos formados, inundando o espaço escolar de histórias, personagens, datas e fatos pouco significativos.

As primeiras reflexões nestes caminhos foram realizadas em uma monografia de conclusão de curso de Especialização em Ensino de História, concluída na Universidade Estadual de Londrina, Estado do Paraná, no ano de 2006.

No intuito de conhecer um pouco mais dos procedimentos que transformam palavras escritas na lousa ou faladas pelo professor de história em informação e ainda mais particularmente, em conhecimento histórico, debrucei-me inicialmente sobre a história do ensino e da aprendizagem da história no Brasil. Movia-me o interesse em conhecer a origem deste modelo de ensino adotado pelos meus professores na universidade.

As primeiras incursões sobre o tema, que me serviriam de fonte de compreensão mais global sobre o ensino em questão, foram integralmente permeadas da descoberta do que me pareceu inicialmente uma desproporcional preocupação do Estado e de seus poderes representativos, no estrito controle do modelo e, ainda mais especificamente, da própria história a ser ensinada nas escolas de todo o país³.

Tal constatação levou-me dialeticamente à percepção da disciplina de história e da história escrita, enquanto importante ferramenta criadora de condições favoráveis à reflexão, à opinião e por que não dizer, à decisão consciente e libertadora a partir da capacidade de interpretação da realidade.

³ O texto integral de análise pode ser encontrado em SILVA, L. H (2009) disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br>

Eis a resposta encontrada e que, até o momento, parece-me a mais adequada a responder os motivos de tamanha preocupação em controlar os caminhos que oferece àquele que se dedica a conhecê-la e utilizá-la, visto ser naturalmente uma ferramenta de construção de consciência.

Ocorre que tanto o período de graduação quanto a experiência docente, bem como a própria literatura sobre o ensino de história, dentre as quais destacam-se, Bittencourt (2004), Fonseca (2004), Nikitiuk (2001) e Gusmão (2004), apontam fortes indícios de uma quase generalizada experiência contrária à esta proposta essencial da história enquanto "ferramenta de construção de consciência", já que nas universidades e nas escolas, persiste pouco avanço na superação da prática do "decorar para passar" nas provas.

Nas palavras de Silva, abordando a problemática deste modelo (2009, p.122), a história ensinada não vem promovendo reflexão, "mas adesão à perspectiva da dominação, do aprisionamento das ideias e do silenciamento".

De forma a compreender um pouco mais de perto esta dissonância existente entre a função essencial do ensino da história e a história efetivamente ensinada, fui conhecer um pouco mais profundamente a realidade do cotidiano nas escolas regulares, ouvindo o que os professores tinham a relatar a este respeito.

Os passos iniciais da pesquisa apontaram para uma ampla série de dificuldades, porém, os relatos convergiam de maneira significativa naquele momento, à inclusão escolar, e, particularmente, às dificuldades de se ensinar história para alunos com deficiência intelectual.

Considerando a ampla possibilidade de reflexões que a situação real não somente permitia mas pedia mesmo que a princípio contribuísse apenas para a compreensão, desenvolvi estudo introdutório sobre os desafios e as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino de história aos alunos com deficiência intelectual⁴.

Entendia àquele momento que a escolha do foco e, particularmente, dos desafios inerentes ao ensino para esses alunos, contribuiriam ao desenvolvimento do pensamento sobre o ensino da história na medida em que a deficiência intelectual exige muito mais do que

⁴ Texto integral disponível na Universidade Estadual de Londrina sob o título "Ensino de História para Alunos com Deficiência Mental: a busca pelo êxito nas escolas de Paraguaçu Paulista SP". Cumpre salientar que o conceito "deficiência mental" que dá título à pesquisa, segue o posicionamento indicado àquele momento pela então American Association on Mental Retardation (AAMR), hoje, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), que desde 2006, adota o conceito "Deficiência Intelectual", em uso na presente tese.

meras adequações de procedimento, determinando que todas as instâncias envolvidas no processo ensino e aprendizado desta disciplina, onde se encontram desde o professor e o aluno, até a família, o poder público, as editoras e os historiadores, responsáveis pela produção sistemática da matéria-prima institucional do ensino da história, retomem suas reflexões a partir da essência que realmente os constitui em meio à educação: a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

O estudo foi realizado com apoio de um questionário enviado a dezesseis professores de história de uma secretaria municipal de educação no interior do Estado de São Paulo, que tinha por objetivo verificar, segundo cada participante, a dificuldade que este enfrentava e os procedimentos que utilizava na tentativa da superação.

Basicamente, os resultados indicaram que a principal dificuldade enfrentada pelo grupo participante, situava-se na questão dos alunos atendidos não estarem plenamente alfabetizados, o que, segundo eles, acabava trazendo sérios impedimentos ao aprendizado durante as aulas.

De forma a superar a dificuldade, dentre as alternativas então encontradas, destacou-se sem dúvida alguma a elaboração de desenhos pelo aluno e o trabalho deste com caça-palavras ligadas ou não ao tema desenvolvido pelo professor durante a aula.

Os resultados ainda apontaram para a inexistência de formação básica especificamente voltada ao atendimento de alunos com esta deficiência, além de uma profunda ansiedade dos professores por descobrir os meios necessários para garantir que eles aprendessem.

Este estudo introdutório finalizado ganhou profundidade em minha dissertação de Mestrado, concluída em 2009, na linha de pesquisa "Educação Especial no Brasil" do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, em Marília, interior de São Paulo.

A proposta neste outro momento foi a de ampliar o conhecimento acerca do ensino de história, verificando em um contexto político mais amplo (de apenas uma secretaria municipal para toda uma diretoria regional de educação), não somente a dificuldade e os mecanismos de superação encontrados pelos professores, mas a concepção que estes e seus respectivos alunos com deficiência intelectual traziam quanto ao êxito no ensino desta disciplina.

A pergunta que norteava a pesquisa era basicamente voltada à compreensão acerca do que os professores e os alunos com deficiência intelectual concebiam enquanto situação de

"sucesso" no ensino de História. Questão que indiretamente abordava o que concebiam enquanto aprendizado nessa área.

Foram entrevistados quatorze alunos com deficiência intelectual, bem como os onze professores de história responsáveis pelo ensino de tais entrevistados, que estavam matriculados entre 6º e 9º anos do ciclo II do Ensino Fundamental e frequentavam regularmente as aulas.

Os resultados apresentaram ações correlatas à pesquisa anterior, ou seja, a dificuldade associada à questão da falta da alfabetização destes alunos, a busca da superação pautada na oferta de ações de ocupação de seu tempo com desenhos e com a elaboração de exercícios contendo palavras ligadas ao tema das aulas.

Ocorre que a análise da fala dos professores e dos alunos acerca do sucesso no "aprender" história, sob nenhuma hipótese associa-se a tais ações, já que para ambos os grupos participantes, este passa a existir tão somente no momento em que o aluno responde corretamente a uma pergunta formulada pelo professor na prova, o que revela desde o princípio, o fundamento da fala de um dos entrevistados de que só seria possível ensinar história para os alunos com deficiência intelectual se esses fossem de fato, alfabetizados (SILVA, 2009 p.98).

A pesquisa demonstrou que este conceito de sucesso possui fortes raízes em um histórico e consolidado modelo de ensino denominado "Bancário", por Freire (1988), em que o papel do professor permanece limitado à narrativa da história que precisa ser guardada pelo aluno e devolvida logo depois de forma integral no período de provas, constituindo-se no "depósito de saberes doados [...] como produto que deve ser tão somente recebido e arquivado" (SILVA, 2009, p.40).

Considerando a pesquisa inicial e os resultados obtidos no aprofundamento descrito, concluí então que a presença dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares analisadas, até o momento, não tem provocado mudanças substanciais no conceito de aprendizado, historicamente presente nas salas de aula brasileiras, ou seja, tanto aos professores quanto aos alunos com deficiência intelectual e àqueles que não as apresentam, aprender história significa guardar um conjunto de informações históricas, de forma que elas possam ser integralmente devolvidas no momento da prova.

Concluí também que as tentativas dos professores em superar a dificuldade para ensinar história aos alunos com deficiência intelectual, apesar de potencialmente servirem ao

propósito bancário de ensino, aparecem em sala ainda sem objetivo pedagógico definido, o que levanta dúvidas acerca de suas reais funções.

Diante do cenário revelado pelas pesquisas, entendo que, apesar da escola ter avançado nos últimos anos quanto à questão da discussão sobre o direito ao acesso da pessoa com deficiência ao espaço regular de escolarização, ainda precisa avançar muito no que se refere à garantia do direito de aprender.

É neste espaço de imperativa e urgente necessidade de reflexão visando à construção dos meios para assegurar tal garantia que a presente tese se encontra, tendo por objetivo construir, aplicar e analisar um modelo de formação continuada direcionada a professores de história para o ensino de alunos com deficiência intelectual.

A proposta de formação continuada foi desenvolvida partindo de três pressupostos a serem defendidos nesta tese, sendo os dois iniciais descendentes de um conhecimento já consolidado no campo teórico (Vygotsky, 1995), e o último, resultante da presente proposta:

a. de que o ato de ensinar é permeado de um conjunto de concepções teóricas acerca do sujeito que aprende, da concepção e função do componente curricular que se ensina, vivenciadas pelo professor em seu período de formação escolar, universitário e continuado.

b. de que não existem pré-disposições genéticas / biológicas determinantes do aprendizado ou do não aprendizado, logo, todos os seres humanos vivos e dotados de consciência são capazes de aprender.

c. de que existem três níveis observáveis da história ensinada (nesta tese denominados "contação", "associação básica" e "associação plena") e que, conhecê-los, é parte indispensável ao processo de superação do modelo consolidado de ensino de história presente nas escolas.

Para apresentar os resultados, a tese está organizada de forma a possibilitar ao leitor (pesquisador ou não) a reconstrução dos passos que segui. Entendo ser este o melhor modelo, visto que, além de permitir sua plena replicação, tão importante à construção do conhecimento científico, garante ainda uma compreensão global e contínua das reflexões.

Na introdução, apresento os meandros de construção do presente trabalho, deixando claros tanto os problemas de pesquisa e suas raízes fixas nas inquietações cotidianas, quanto os objetivos que traço a partir delas.

No capítulo 1, desenvolvo uma reflexão sobre as razões que fundamentam o aprendizado de história, tendo em vista compreender que seja por meio dela que uma nova e necessária visão sobre o ensino deste tão importante componente curricular se edifica.

No capítulo 2, construo uma revisão da literatura acadêmica produzida a respeito da formação de professores de História, buscando elementos contemporâneos da construção do conhecimento na área, que contribuíssem, diretamente ou não, à discussão proposta na tese.

Minha intenção, no capítulo 3, é a apresentação dos fundamentos teóricos da chamada "Pedagogia Dialética", que irão conduzir minha visão sobre o problema de pesquisa em todo o processo de seu desenvolvimento.

Visando a garantia de replicação, apresento, no capítulo 4, os passos de desenvolvimento da pesquisa, passando pelos fundamentos que determinaram a escolha do espaço, dos participantes, dos aspectos éticos, do processo de construção do Plano de Intervenção e do sistema escolhido para coleta, tratamento, organização e análise dos dados.

No capítulo 5, apresento os resultados alcançados na pesquisa após o processo de tratamento e organização dos dados, em três fases: pré-análise descritiva dos dados quantitativos, análise comparativa dos dados quantitativos e, finalmente a análise qualitativa abordando características estruturais e a dinâmica ensino e aprendizado.

Concluídos os capítulos, apresento as considerações finais tendo por expectativa, o desenvolvimento do conhecimento nas áreas do ensino de história e da formação de professores para o trabalho em turmas com alunos com deficiência intelectual no ciclo II do Ensino Fundamental, com vistas à criação das melhores condições possíveis para o pleno acolhimento e a garantia constitucional do direito ao aprendizado por todos, mesmo em meio a presente estrutura formadora da sociedade contemporânea, cujos pilares distanciam-se cada vez mais da valorização do ser humano que existe por trás da palavra aluno.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas (ALVES, R. 1994).

Capítulo. 1. Para quê aprender História?

Ecce Quaestionem ! Eis a questão !

Há dois mil anos ecoava no ambiente palaciano dos domínios orientais da guarda romana, uma frase muito parecida. *Ecce Hommo !* Eis o Homem !

A história que se passa após a pronúncia desta "frase-sentença" a grande maioria dos ocidentais conhece, e independentemente de lhe atribuir contornos divinos ou não, a acolhem como importante marco da história.

Parafraseando-a neste capítulo, não temos por expectativa a aproximação, mesmo que breve, da função histórica que lhe é atribuída, posto ser notoriamente pretensioso e claramente distante da discussão proposta, mas marcar tanto a importância de se realizar essa pergunta quanto os efeitos que ela traz.

Mais do que delinear toda a tese a ser defendida, entendemos que realizá-la é passo inicial e primordial para que o professor de história inicie a busca pela necessária e, segundo Cabrini (2002), "urgente", revisão do seu ensino.

Isso porque esta questão, que ainda pode ser desdobrada em outras, como "para quê serve a história que é ensinada?" ou "para quê ensinar história para esses alunos, já que têm deficiência intelectual?" ou outras tantas que em nada perdem em seu potencial altamente construtor, provocam quem a faz a pensar nos agentes motivadores de sua ação pedagógica, já que a reflexão sobre o aprender, não estará dissociada do ato de ensinar.

Partindo dos princípios do Aforismo Socrático⁵, esperamos que esse movimento de autorreflexão, desde que feito de forma voluntária e intencional, comece a levar os professores a um real enfrentamento da resposta comumente ouvida e que certamente se adequaria a todas as disciplinas escolares, ou seja, de que ensina-se história (ou aprende-se ela) para a construção de cidadãos livres, reflexivos, críticos de sua realidade, capazes de realizar leituras muito mais amplas do cotidiano, logo, permanecendo distantes da passividade e da manipulação política.

Exercendo esse enfrentamento, os professores poderão perceber que essa resposta indica a expectativa de que a prática de ensino da história nas salas de aula de todo o país esteja impregnada de elementos que dialogam com este objetivo e, juntos, constroem as vias para que o aprendiz alcance esse destino. No entanto, diversas pesquisas conduzidas por

⁵ Conhece-te a ti mesmo.

Nikitiuk (2001), Zamboni (2008), Fonseca (2004) e Silva (2009) vem indicando exatamente o contrário.

Apesar da forte contribuição de alguns centros universitários (como por exemplo, a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) e eventos de grande porte nacional e internacional (como o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História - ENPEH) à revisão da prática pedagógica e dos conceitos que a constituem, o que são, inegavelmente, verdadeiros avanços à área, o ensino de história na sala de aula muitas vezes parece ser balizado pela intenção do professor em conduzir os alunos a decorar a história "oficial" contada nos livros, sendo a tonalidade crítica, dada apenas em momentos estanques em que o este mesmo professor descreve o que seria, em tese, uma história reconhecida como "verdadeira" em contraposição à descrição dos livros.

Obviamente, não há que se descaracterizar de imediato a importância residente na prática da crítica sobre o objeto estudado, visto que abre, por exemplo, portas importantes à análise semiótica do discurso e das imagens. O que ocorre, porém, é que as pesquisas têm demonstrado que essa prática permanece notoriamente isolada e, imersa no objetivo do "decorar para reproduzir" (Silva, 2009), acaba perdendo seu sentido e potencializando uma formação fragilizada que, não podemos negar, encontrará eco na constituição de identidades cada vez mais distanciadas do uso da história como elemento de transformação.

O mesmo autor nos mostra, por meio de pesquisa, abordando a concepção de sucesso de professores e alunos no ensino de história, que esta permanece intensamente associada, tanto por alunos quanto pelos professores, à busca por reescrever nas provas, com o maior índice de fidelidade possível, o que já contam os livros didáticos.

Eis um dos apontamentos indicados por Cabrini (2002) quanto à imperativa necessidade do desenvolvimento de um processo de revisão do ensino de história, pois que a reescrita da história decorada, se em algum momento da própria história cumpriu com o objetivo esperado para o ensino, agora já não cumpre mais, posto que a popularização dos livros e o acesso à internet possibilitou amplo e irrestrito acesso a esse patrimônio cultural, bastando para consultá-lo, uma simples pesquisa nos mecanismos de busca.

Não é preciso então aprofundamento para percebermos que existe de fato uma contraposição entre o discurso acerca do objetivo do aprendizado e o que realmente tem sido almejado na escola, pois ambos seguem caminhos essencialmente diferentes. Afinal, como

construir uma identidade problematizadora a partir de um modelo que não vai além da reprodução da história contada ou da crítica isolada?

O mesmo autor (Silva, 2009), baseado nos pressupostos teóricos de Freire (1988) discute os grandes limites impostos por esse modelo de educação denominado "Bancário" quando pensamos não somente em educação inclusiva mas no processo educacional como um todo, pois, ao pressupor apenas uma via de aceitação do que seja aprender (decorar), e dela jamais avançar, constrói desde o princípio um verdadeiro muro entre aqueles que são ou não capazes de fazê-lo integralmente e da forma esperada.

Dialogando com a mesma perspectiva teórica, entendemos que a transposição do modelo bancário incidirá positivamente no aprendizado da história por todos os alunos, realinhando-o com o discurso inicial acerca da importância do seu aprendizado, para tanto, sendo indispensável a intencional busca pela quebra do ciclo "contar - decorar - recontar".

Porém, entendemos também que a promoção do exercício de quebra desse ciclo não é mera transmissão de um novo método de ensino, mas um movimento de reconstrução que tem por raiz, as concepções teóricas trazidas pelo professor, dentre as quais encontram-se aquelas acerca da história enquanto objeto de aprendizado.

Um novo ensino por uma nova história: a tese

Como anteriormente abordado, compreendemos que a promoção desse movimento de reconstrução traduzida por Freire (1988) como "Prática Libertária"⁶, transpõe a questão de ensinar a partir de um novo método, já que a origem de toda prática está nas concepções trazidas pelos professores.

Assim sendo, Oliveira (2002 p.44), nos alerta quanto "à necessidade urgente de se investir em programas de educação continuada, que propiciem o estabelecimento de um processo reflexivo que possibilite ao professor repensar a sua prática", ressaltando, no entanto, que esses programas "devem atuar como propulsores de mudanças, não somente nas estratégias metodológicas, como também nas concepções apresentadas pelo professor no trato com o aluno com deficiência".

⁶ Segundo Freire (2005) a prática libertária de ensino considera o conhecimento como via por meio da qual o aluno alcança libertação dos processos que o oprimem, não sendo possível, então, uma prática libertária que desconhece e desvaloriza suas próprias características culturais.

Lembremos que trazer suas próprias concepções para o cotidiano da sala de aula não é mera opção dos professores, visão que comumente abre espaço para uma crítica exacerbada à sua função social e ao seu preparo, mas fruto diretamente ligado à sua experiência acerca da importância da história ensinada que, antes de ser pessoal, é histórico-cultural.

Sendo assim, na presente tese apresentamos uma proposta de formação continuada de professores de história em atividade que parte não da oferta de uma nova técnica de ensino mas de uma nova concepção da história enquanto objeto de ensino.

Diferentemente do modelo bancário, que a concebe enquanto conteúdo para ser guardado e devolvido integralmente na avaliação, ofereceremos ao professor um modelo que a compreende enquanto uma das ferramentas por meio da qual o aprendiz constrói sua identidade, compreende o mundo à sua volta e sobre ele reflete.

Propositalmente estamos empregando o termo "uma das", pois reconhecemos desde o princípio que a relação do homem com o mundo, não sendo direta, mas mediada (Oliveira, 1993 p.122), sofre fortes influências da construção da identidade, da compreensão do mundo e da reflexão sobre ele, que vão além da história, passando também pelas contribuições da filosofia, da matemática, dos grupos sociais e tantas outros.

Porém, não ser única não será razão suficiente e eficaz para diluição de sua importância e singularidade perante os demais fatores, tendo em vista a capacidade que ela possui de oferecer ao aprendiz e, por uma visão dialética pautada nos princípios da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1995 p.32), também ao professor, uma série significativa de ferramentas que partem de um universo que lhe é bem peculiar, ao que denominamos, nessa tese, como "conceito históricos".

Cabem aqui então, três questões:

1. O que são conceitos históricos?
2. Quais ferramentas eles oferecem?
3. Como essas ferramentas atuam sobre a construção da identidade, da compreensão e da capacidade de reflexão sobre o mundo?

Para essa definição, recorreremos inicialmente ao dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p.175) que nos aponta os conceitos enquanto "palavras que têm por objetivo a identificação, a descrição e a classificação de elementos presentes na experiência humana", ou ainda, "definição ou concisão de um conjunto de ideias".

A descrição para o mesmo termo dada por Saussure (2002, p.147), importante pensador da linguística contemporânea, é a de que constituem os chamados "atos de pensamento" os quais têm por finalidade a "materialização adequada de uma ideia, mesmo distante de sua origem".

Partindo desta mesma perspectiva, a historiografia contemporânea, no final do século XX, passa a elaborar sua própria compreensão de "conceito", associando a ele apenas o delimitador ou fator de pertença, "histórico", definindo-o enquanto palavra que pode ou não nascer do labor analítico do historiador (já que a experiência dos grupos sociais também é capaz de fazê-lo), mas que, partindo da própria história enquanto matéria-prima, tem por finalidade a ampliação das possibilidades de interpretação de um fato ou contexto.

É o que definem pesquisadores com ampla contribuição à teoria da história como Burke (2002, p.153) que os descreve enquanto "palavras concentradoras de contextos ou ideias que servem à ampliação da possibilidade de compreensão dos fenômenos sociais presentes na história".

Diferem dos conceitos não históricos tão somente por sua origem ou especificidade de aplicação, o que permite a identificação de conceitos oriundos da filosofia, da sociologia ou de tantas outras áreas do conhecimento científico.

Para compreendermos melhor o significado atribuído ao conceito histórico segundo a principal área de reflexão sobre o conhecimento histórico, ou seja, a teoria da história, observemos por exemplo a palavra *Política*.

Segundo o que nos ensina a etimologia, *Política* é formada pela junção de duas palavras gregas, "polis" (cidade) e *teckhnè* (ciência), ou seja, trata-se de uma espécie de ciência da cidade e das relações que nela se estabelecem.

Buscando ampliar um pouco mais essa compreensão, a história nos mostra sua origem partindo da organização social desenvolvida pelos gregos no século V a.C, onde cada cidade (ou *polis*) motivada por suas características geográficas⁷, desenvolve um sofisticado e moderno mecanismo de gerenciamento, cujas estruturas se mantém vivas na quase totalidade do mundo contemporâneo.

Para a manutenção desta organização denominada *Democracia* que, antes de tudo é histórica e descende das relações sociais por elas estabelecidas naquele espaço/tempo, seria imprescindível a busca pela melhor forma de administração do verdadeiro jogo de poderes

⁷ Mais informações sobre o desenvolvimento das cidades-estado na Grécia Antiga podem ser encontradas em HATZFELD, J. (2003).

que se trava para a organização, a segurança e a prosperidade das cidades. É a sistematização do conhecimento sobre essa busca ou mecanismo que ficou conhecida por "Política".

Retomando-a enquanto conceito histórico, podemos afirmar que o detentor de seu sentido, em tese, tem maior possibilidade de compreensão de uma série muito mais ampla de fatos históricos do que aquele que não o detém, o que corrobora a afirmação dos teóricos da história quanto à sua função interpretativa.

Considerando essa função basilar do conceito histórico, podemos então passar ao segundo questionamento presente no capítulo, ou seja, quais ferramentas ele oferecerá ao aprendiz e ao professor?

Entendemos que a primeira ferramenta que o conceito histórico oferece já consta de sua própria definição, ou seja, ampliar as "possibilidades de compreensão dos fenômenos sociais presentes na história" (BURKE, 2002 p.153).

Trata-se então de uma ferramenta muito comum e cotidianamente utilizada em todos os segmentos sociais na história, senão vejamos:

Em uma situação hipotética, suponhamos que dois indivíduos estejam assistindo no noticiário um especial a respeito da apresentação do novo Papa aos católicos e ao mundo, após a conclusão do conclave.

Diante da entrevista, dois amigos conversam sobre o assunto e, notavelmente incomodados, tentam compreender quais razões movimentam toda a ritualística de apresentação do novo líder religioso.

Após muita discussão, ao abordarem o significado que seria alcançado caso essa ritualística não fosse realizada, ou seja, caso ela ocorresse por meio de assinaturas de contratos sem a presença de câmeras e publicada no diário oficial do vaticano sem qualquer honraria, ambos chegam à seguinte conclusão: os símbolos, os sinais e a ritualística de apresentação cumprem papel político de profunda importância, na medida em que fornecem elementos de validação.

Por meio do conhecimento do conceito de "política", ambos realizaram uma interessante busca pela *compreensão* do evento que acabavam de assistir, e o fizeram por meio do desenvolvimento de um movimento de análise do contexto de onde ele partiu.

A compreensão e a análise indicadas seriam possíveis caso os amigos desconhecessem por completo o sentido da palavra, ou o conceito histórico de "política"?

Se considerarmos apenas a questão da interpretação da palavra ou sua origem histórica, entendemos que sim, pois, pode-se obter a ideia por meio da experiência social sem conhecê-la em sua plenitude, ou seja, pode-se ter amplo conhecimento sobre a dinâmica das relações de poder, sem no entanto haver domínio do conceito que a resume.

Entendemos, no entanto, que o indivíduo que não se apropria de seu sentido, terá reduzida sua capacidade de análise e compreensão de mundo, motivo pelo qual existem áreas específicas do conhecimento que objetivam essa construção.

Lembremos que, em conformidade com o que anteriormente anunciamos, entendemos que os conceitos históricos permitem uma maior compreensão dos fenômenos da história, ampliam a capacidade de análise sobre esses mesmos elementos, além de incidirem diretamente sobre o processo de construção da identidade do indivíduo, o que corrobora nossa preocupação quanto à história ensinada e seu modelo de ensino, já que:

história é associada de forma muito próxima a assuntos de poder, valores e transmissão cultural, então, a história que ensinamos e como a ensinamos tem um impacto direto sobre como os jovens verão sua própria identidade e, crucialmente, a identidade de seus países (tradução nossa).⁸

Descrevemos há pouco como esses dois primeiros processos ocorrem, mas, como definir a importância da História e, particularmente, dos conceitos históricos na constituição da identidade de seu aprendiz?

Visando a construção de um terreno seguro para a abordagem desse tão importante tema discutido na Antropologia, nas Ciências Sociais e principalmente pelas diversas linhas da Psicologia Contemporânea, esclarecemos que estamos compreendendo por identidade as razões que, segundo Charaudeau (2009, p.53) "mesmo transitórias, oferecem os subsídios necessários para definir o ser diante do outro".

Dentre essas razões encontramos desde definições de ordem essencialmente material como por exemplo as características físicas, até aquelas de ordem social, como por exemplo o pertencimento a determinada família, bairro, grupo ou país. O exemplo abaixo figura tal definição:

⁸ history is closely related to issues of power, values and cultural transmission [...] so what history we teach and how we teach it [...] has a direct impact upon how young people will view their own identity and, crucially, their country identity (PHILLIPS, 2000 p.10).

Um estudante do Ensino Médio precisa explicar o que significa "ser brasileiro" a um amigo recém-chegado de outro país e que passará por experiência de intercâmbio por um ano na escola onde estuda.

Ao buscar elementos para responder ao rico questionamento, o estudante passa a abordar aspectos significativos da cultura brasileira associados à alimentação, às expressões culturais, à língua e aos costumes, emergindo, naturalmente nesse momento, palavras como "Língua Portuguesa", "Futebol", "Democracia", "Brasil", entre outras.

Entendemos que, na medida em que passou a descrever ao amigo o significado de ser brasileiro, o estudante fez uso de uma série de conceitos históricos para constituir uma alteridade⁹ que na realidade lhe pertence em sua forma mais profunda, ou seja, ele seleciona e descreve elementos que constituem sua própria identidade, e os faz por meio da aplicação dos conceitos históricos.

Observando esse exemplo do ponto de vista dialético, podemos então afirmar que na medida em que este aluno, em sua própria história, aprendia por meio do professor o sentido e os contextos associados, por exemplo, às palavras "Brasil" e "Democracia", ele passou a somar ainda mais peças que juntas lhe dão o sentido de pertença a uma identidade.

Entendemos que esse exemplo, constituído por uma finalidade pedagógica de compreensão da associação possível entre o aprendizado de conceitos históricos e a formação da identidade do aprendiz, mesmo limitado diante da vasta amplitude do tema da formação da identidade, permite ao leitor o alcance desse objetivo para a continuidade da leitura.

Tratamos, no presente capítulo, dos fundamentos que constituem a importância de se aprender a história, o que nos leva diretamente à figura do professor.

É esse profissional especializado na disciplina de história, o primeiro responsável pela oferta de condições propícias ao desenvolvimento de tais capacidades por meio dos conceitos históricos, mas, como esse "transformar" acontece em uma aula de história, ou seja, como a matéria-prima da história transforma-se por meio da mediação desse professor nessas tão importantes ferramentas?

⁹ Substantivo abordado pela filosofia e pela antropologia que expressa a qualidade ou estado do que é outro ou do que é diferente.

O professor e o aprendizado

Compreendemos a construção de todo tipo de conhecimento como um longo e contínuo processo no qual cada indivíduo se apropria, por meio da experiência com um par mais experiente, do que é social antes de ser pessoal, ou seja, trata-se de um movimento de interiorização daquilo que inicialmente é externo ao indivíduo (Vygotsky, 1995).

É nesse sentido que podemos afirmar que antes de ser uma disciplina para ser aprendida na escola enquanto método de leitura mais específica sobre o mundo, é, como tantas outras, uma matéria-prima e uma ferramenta social, por meio da qual, diferentes formas de se pensar e constituir visões de mundo, se edificam. Sua função social é assim, fortemente exercida na vida dos seres humanos em todos os tempos, bastando para verificarmos essa assertiva, as tradições orais (antes mesmo dos primeiros registros sistemáticos), muito marcantes não somente no interior do país, mas ainda em tantos outros lugares, como por exemplo, no continente africano e asiático.

Esse processo de apropriação mediada pode ser intencionalmente conduzido por esse par experiente ou não, como poderemos acompanhar nos dois seguintes descritivos:

Imaginemos uma família que utiliza uma cadeira especial para alimentar seu bebê nos momentos em que sentam-se à mesa para a principal refeição do dia.

O bebê é colocado nesta cadeira e ali é alimentado com suporte de um dos membros desta família, que utiliza talheres próprios à idade e aos pratos servidos.

Analisando de perto a situação cotidiana, a motivação essencial do adulto (par experiente) que está alimentando a criança, possivelmente não será o aprendizado do uso das ferramentas culturais de alimentação, o portar-se à mesa ou a escolha da cadeira ideal para este momento, mas tão somente a garantia da alimentação da criança com segurança.

Não há dúvidas de que através desta diária experiência mediada pela família, a criança aprenderá muito sobre o ato cultural da alimentação, transpondo assim os limites do que um dia fora essencialmente biológico, ou seja, saciar-se, porém, este aprendizado ocorre normalmente, de forma direta, não intencional.

Seguindo o mesmo princípio, poderíamos apresentar aqui uma série de outros exemplos como o ato de vestir-se ou pentear o cabelo em que o processo de interiorização da

ação comumente não possui intencionalidade, ocorrendo de acordo com as demandas¹⁰ comuns, mediadas pelo grupo ou pelo indivíduo mais experiente.

Observemos agora um segundo descritivo.

Imaginemos uma família que decide matricular seus filhos em uma escola de música para que aprendam a tocar piano.

Nas primeiras aulas, o professor conversa com eles e descobre que gostam muito desse instrumento porque assistiram recentemente a um filme em que o personagem principal toca uma bela música em homenagem ao grande amor de sua vida.

Partindo dessa conversa e das informações que ele levantou, nas primeiras aulas o professor apresenta o instrumento e todas as características de seu funcionamento, procurando associar o tempo todo com a música que motivou a presença das crianças.

Logo após a primeira aula, o professor passa a apresentar a maneira como o personagem realizou a leitura da partitura, o nome das notas utilizadas e leva as crianças para a prática dos primeiros exercícios que, mesmo significativamente introdutórios, estão permeados da busca pelo seu objetivo futuro: que elas alcançassem a habilidade necessária à execução da música que as motiva.

Comparando os descritivos, podemos perceber que a grande diferença entre um e outro foi exatamente a intencionalidade do mediador que, no segundo caso, levanta dados, traça planos e direciona os aprendizes até à meta estipulada. Trata-se da função social específica dos professores que, na escola, sempre serão os principais responsáveis pelo aprendizado, atuando, segundo Leite (2003 p.15-16) como "condutores dos saberes de que dispõem, [...] promovendo a aquisição do saber sistematizado e mediando a construção dos conhecimentos aos seus aprendizes", pois:

na postura de educador e mediador da construção de conhecimentos, deve se preocupar com quem aprende, como aprende, com o porquê de estar trabalhando determinado conhecimento e, sobretudo, com a reflexão constante sobre a postura adotada em sala de aula (Leite, 2003 p. 21).

É importante lembrarmos que todos os contextos são favorecedores da aprendizagem e do desenvolvimento humano, como a vida em sociedade, a religião, a família e os grupos sociais, porém, a escola possui caráter singular nesse contexto na medida em que existe e

¹⁰ A sentença tem função pedagógica, logo, é importante ressaltar que não desconsideramos diversas experiências dotadas de intencionalidade, como por exemplo, a família que repete por várias vezes os sons formadores de uma palavra para que a criança a aprenda, ou o pai ensinando o filho a andar de bicicleta.

funciona para que a função social desse profissional seja exercida nas melhores condições possíveis.

Ocorre que também devemos nos lembrar que o professor não executa sua tarefa na escola por meio de opções autônomas, livres e descompromissadas, mas por meio dos elementos que o espaço social e o tempo histórico onde ele se encontra, determinam como indispensáveis.

Tais elementos encontram-se oficialmente previstos nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, constituindo-se em objetivos a serem alcançados em cada etapa de formação de cada aluno.

É nesse ponto que cabe então o segundo esclarecimento, visto que, ao anunciarmos a compreensão da história como ferramenta por meio da qual os alunos constroem sua identidade, compreendem e interpretam sua realidade, o fazem por meio dos conceitos históricos essencialmente presentes nesses documentos, ou seja, no currículo previsto para o seu período de formação.

Entendemos que o professor de história, partindo do currículo, de forma intencional e planejada, além do auxílio à preservação da memória, ensina em suas aulas o reconhecimento e a aplicação de conceitos pertencentes ao universo de onde ele é especialista, e o faz, por meio de sua principal matéria-prima que são os fatos históricos¹¹, como por exemplo, os Regimes Totalitários na Europa e a Abolição da Escravidão no Brasil, previstos para serem ensinados respectivamente no oitavo e no sexto ano do ciclo II do Ensino Fundamental.

De posse desta compreensão, resta-nos então a retomada das ideias iniciais presentes no capítulo sobre a compreensão que nutrimos acerca da importância da realização do questionamento sobre os fundamentos que dão sentido ao aprendizado de história.

Estamos defendendo a ideia de que, assim como às demais disciplinas escolares, a essência do ensino de história encontra-se exatamente nos elementos de defesa de seu aprendizado.

Ao encontrarmos elementos discursivos fortemente contrários à realidade da prática de ensino e com ela, o desvelar dos objetivos que realmente busca alcançar, entendemos estar diante de um severo problema que incide diretamente nos alunos com deficiência intelectual, visto que encontram restritas possibilidades de adequação ao modelo vigente.

¹¹ Longa discussão sobre o significado do termo pode ser conhecida em Burke (2002), quando da discussão dos novos princípios defendidos pela Escola dos Annalles.

Sendo assim, entendemos que o realinhamento entre o discurso e a prática é essencial para o desenvolvimento de uma necessária revisão no ensino da história que alcançará fortes resultados positivos no acolhimento do direito ao aprendizado desses alunos, e esse realinhamento só será possível na medida em que os principais personagens desse processo, os professores, consigam perceber essa dicotomia.

Como levá-los a essa percepção baseada nos princípios tão profundamente discutidos por Marx (2004, p. 80) em sua abordagem acerca do papel da alienação?

Seguindo, neste caso, os mesmos parâmetros, por meio da construção da consciência que se desenvolve na liberdade de questionar para quê serve o que se ensina?

Quando eu era menino, na escola, as professoras me ensinaram que o Brasil estava destinado a um futuro grandioso porque as suas terras estavam cheias de riquezas: ferro, ouro, diamantes, florestas e coisas semelhantes. Ensinaram errado. O que me disseram equivale a predizer que um homem será um grande pintor por ser dono de uma loja de tintas. Mas o que faz um quadro não é a tinta: são as ideias que moram na cabeça do pintor. São as ideias dançantes que fazem as tintas dançarem sobre a tela (ALVES, R. 2005 p.77).

Capítulo 2 Revisão da Literatura

O objetivo do presente capítulo é apresentar uma revisão da literatura acadêmica produzida (em especial a partir de 2001¹²) a respeito do tema da formação de professores de História.

A escolha da realização de uma revisão com foco nessa grande área de produção do conhecimento se dá por considerarmos a mesma como indispensável ao pensarmos no desenvolvimento da ciência em torno do aprendizado do aluno com deficiência intelectual, principalmente quando a discussão se dá em torno de uma especialidade, no caso a História, e no ciclo de formação da educação básica que é alvo da pesquisa.

Compreender o movimento de reflexão acerca da formação deste profissional no período indicado, significa observar um pouco mais de perto quais caminhos estão sendo trilhados tanto do ponto de vista da teoria quanto do ponto de vista da prática de ensino para o atendimento integral ao direito de formação do aluno com deficiência intelectual na escola comum.

Considerando a amplitude natural das produções na área indicada, estamos certos de que não será possível abarcar com profundidade todas as significativas contribuições que as recentes publicações apresentam, principalmente se considerarmos as grandes áreas das quais permanece associada, como por exemplo, a formação de professores. Esperamos no entanto, alcançar a melhor e mais precisa seleção possível para que este trabalho possa ser plenamente compreendido nos campos de onde emerge.

Introduzindo o tema

O tema fundamental que vimos trabalhando, como podemos acompanhar desde o princípio, é o ensino de história e, dentro dele, o consequente desafio do aprendizado por alunos com deficiência intelectual inseridos no contexto regular de ensino.

Relembrando pesquisa anteriormente desenvolvida por Silva (2009) apontamos a inexistência de mudança substancial no modelo de ensino adotado pelos professores, mesmo diante da presença destes alunos em sala, o que lembramos ser um descompasso da escola em relação à proposta inclusiva, que determina, enquanto dever dos sistemas, organizarem-se para

¹² A opção remete-se ao ano de publicação da Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, um verdadeiro marco para os processos inclusivos.

a garantia do direito ao aprendizado, o que incide diretamente ou não, sobre a prática de ensino do professor.

Buscando informações na literatura sobre a formação destes profissionais, o movimento de resposta dos sistemas e, particularmente, das escolas à determinação dessa responsabilidade em organizar-se para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual, encontramos uma série de pesquisadores discutindo a crescente dinâmica de busca por formação e adequação de estruturas escolares e procedimentos de ensino.

Em relação ao questionamento da adequação das estruturas escolares, localizamos nos últimos números publicados pelo MEC (BRASIL, 2006) um avanço de 8% (entre 2002 e 2006) no total de escolas públicas com adaptação arquitetônica, o que parece ser um importante passo na medida em que não somente amplia a acessibilidade para todos, mas a visualização do movimento por uma escola mais inclusiva.

Em relação à questão da formação dos professores e, nela, a adequação de procedimentos de ensino, encontramos diversos trabalhos discutindo políticas públicas, referenciais teóricos e práticos associados ao ensino de alunos com deficiência intelectual.

Quanto às políticas públicas, Freitas (2007, p.4) problematiza sobre os modelos de formação de professores que vêm sendo adotados no Estado e na União para a implementação dos processos inclusivos.

Segundo o autor nos lembra, desde 2000 o formato adotado em ambos "tem sido condizente com as recomendações dos organismos internacionais que visam atender às necessidades de formação de professores atrelada à redução de custos".

É neste contexto que o autor vem ressaltar o papel gradualmente alcançado pelo modelo de formação à distância que tem ganhado cada vez mais espaço por sua agilidade, por seu alcance e por sua significativa redução de investimentos, já que permite que um número considerável de pessoas sejam formadas sem a necessidade de investimentos cíclicos em espaço físico e contratação de pessoal.

Porém, Freitas (2007) entende ser importante o desenvolvimento de mais estudos sobre este modelo proposto e em franca ascensão, visto que, por exemplo, vem-se implementando um profundo e perene processo de contratação de tutores que, supervisionados por docentes universitários, passam a ser os responsáveis por mediar de forma integral a formação dos professores, o que, em sua visão (2007, p.4), limita o acesso do formando a um especialista

com profunda formação na área de seu interesse e "altera radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior".

Complementando a discussão acerca da formação e das problemáticas a ela associadas quando o foco passa a ser especificamente o contexto da formação continuada, Bridi (2011, p.196), analisa suas contribuições, entendendo-as como importantes complementos aos que já concluíram a formação inicial, apontando, porém, que certo "pragmatismo" está constantemente presente nas propostas de vários cursos, denunciando o que entende ser uma forte "ausência de uma discussão de base teórica e conceitual onde se fundamentam as práticas pedagógicas com os alunos da educação especial".

Entende, assim como nós, que a ausência desta discussão tem forte potencial de comprometimento da formação e consequentemente do aprendizado do aluno com deficiência intelectual, visto que características que marcam a área como a visão sobre temporalidade no aprendizado, sobre desenvolvimento humano, identidade e papel social do indivíduo, acabam diluídas em meio à disseminação de procedimentos de ensino.

Contemplando esta discussão de base teórica e conceitual em capítulo integralmente dedicado ao tema da formação dos professores em relação aos procedimentos inclusivos enquanto novo panorama da educação nacional, PLETSCHE (2009, p.37) desenvolvendo tese de doutoramento estudando as diretrizes políticas, os currículos e as práticas pedagógicas quanto à inclusão escolar de pessoas com deficiência mental¹³ nos lembra que as características que marcam de diversas formas o processo de formação deste profissional se inserem, na verdade, em pleno acordo com o:

panorama de reformas que aconteceram na educação nacional durante a década de 90 em consonância com a política internacional de universalização da educação básica pautada na lógica empresarial da 'qualidade total' (PLETSCH, 2009 p.43).

Entendendo o conceito "qualidade total" como oriundo do universo empresarial e não sendo possível desvinculá-lo integralmente de suas raízes impregnadas do sentido da lucratividade, da competitividade e do sentido mercadológico (que, por essência, não dialoga tão facilmente com o sentido fundamental da educação que é a humanização do ser humano em franca oposição ao que Freire denomina "coisificação"), como Pletsch (2009, p.43) concordamos quanto à necessidade do debate, visto que "ele não se exclui do contexto social e

¹³ Conceito utilizado pela pesquisadora em plena consonância ao momento político de desenvolvimento da tese.

temporal onde se encontra, logo, é preciso constituir mecanismos de acompanhamento da promoção do mesmo direito a todos".

Corroborando essa preocupação sobre o reflexo do contexto social e temporal sobre a formação dos professores, e consequentemente sobre o direito ao aprendizado, como apontado no trabalho de Pletsch (2009), outros pesquisadores vem desenvolvendo estudos sobre a formação desses profissionais buscando maior compreensão de seu impacto sobre a complexidade do processo ensino-aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Sobre esta complexidade, Castro (1999), ao estudar as publicações sobre formação e gestão escolar na década de 90, ressalta que muitas pesquisas encontram subsídios de discussão dos problemas que a prática de ensino apresenta, a partir da história ou trajetória pessoal de formação do indivíduo estudado, o que corrobora a importância deste acompanhamento e, ainda mais, do ouvir o profissional formado para não somente compreender sua proposta pedagógica e sua cotidiana ação em sala de aula, mas recolher informações importantes à reestruturação das propostas de formação.

Isso porque, em tese, a prática de ensino não ecoa mera e deliberada opção do professor, mas multiplicação de suas próprias concepções sobre o ato de ensinar e o resultado do aprendizado, ambos frutos de sua formação acadêmica e de suas próprias experiências escolares (mesmo enquanto aluno) desenvolvidas, não raras vezes, por meio dos chamados métodos passivos de ensino¹⁴.

Entendendo tais métodos como correlatos à prática bancária de ensino (Freire, 1988), importa ainda ressaltar que são também frutos de uma história que concebia-os até muito recentemente como mecanismo importante de construção de um tipo de saber, ao que denominamos contemporaneamente como "enciclopédicos" e que até recentemente era francamente valorizado em grandes vestibulares e concursos públicos como representação de preparo acadêmico.

Como Castro (1999) entendemos que ainda estamos longe de uma formação inicial ou continuada, ideal, pois, mesmo que contemporaneamente encontremos experiências de formação mais consistentes, o conhecimento, matéria-prima dos professores, é vivo e necessita "ser constantemente atualizado e avaliado" inclusive quanto à sua "pertinência em relação às demandas sociais e às possibilidades de todos, do ponto de vista profissional e pessoal" (CASTRO, 1999 p.41).

¹⁴ Estamos nos referindo à prática comum da intencional manutenção do aluno em completo silêncio durante a aula, sem a existência de espaços para o diálogo e a problematização.

Respondendo às demandas próprias dos processos inclusivos, particularmente em relação à inserção dos alunos com deficiência intelectual no contexto regular de formação básica, este conhecimento escolar, que nas palavras de Silva (2008, p.5) carrega "as divergências e as dificuldades inerentes ao encontro do conhecimento cotidiano com o conhecimento científico", precisa ser repensado, visto que as demandas dos alunos nas escolas, que já eram diversas, passaram a ser ainda mais distintas.

Para o trabalho nesta perspectiva, que transpõe a prática de ensino e alcança reflexão também sobre o currículo, o Estado de São Paulo constituiu¹⁵ política pública de formação dos professores por meio de três principais ações:

- a. inserção de disciplinas ou conteúdos específicos na graduação inicial, com o objetivo de atender aqueles profissionais que ainda não atuam nas escolas;
- b. inserção de disciplinas ou conteúdos específicos nos cursos de formação obrigatórios aos ingressantes interessados em lecionar nas escolas públicas estaduais, para atender os recém aprovados nos concursos públicos de ingresso à carreira docente;
- c. cursos de formação continuada, oferecidos na modalidade à distância, àqueles profissionais que já estão lecionando.

Quanto às disciplinas ou conteúdos específicos na graduação inicial em História, apontado no item "a", pesquisamos na base de dados da Universidade Estadual Paulista, Universidade de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal do Paraná, centros públicos de referência na formação dos professores de História, as matrizes curriculares dos cursos, buscando por meio do manual do aluno e das ementas disponíveis, identificar esse movimento.

Como resultado, não encontramos nos centros de formação pesquisados, nenhuma disciplina específica com vistas a um melhor atendimento pedagógico do aluno com deficiência intelectual, mas conteúdos inseridos nas disciplinas de didática, prática de ensino e estágio supervisionado, todos, decorrentes do estudo da legislação da educação no Brasil¹⁶, estando ausentes das ementas, textos de formação específica nas diferentes áreas das deficiências, o que entendemos ser um problema, visto que o professor que, neste caso, é:

especialista, deve apresentar uma formação consistente, que englobe os conteúdos e as estratégias metodológicas necessárias para se atuar com

¹⁵ Para mais informações, acessar [HTTP://www.educacao.sp.gov.br/educacaoespecial](http://www.educacao.sp.gov.br/educacaoespecial).

¹⁶ A Resolução CNE/CEB 02/2001 esteve presente em todos os campi pesquisados, sempre enquanto legislação complementar, associada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

responsabilidade na promoção do processo de ensino e aprendizagem (Leite, 2003 p.32).

Entendemos que esse é um dado importante e certamente demanda estudos mais amplos, principalmente se considerarmos a significativa diferença quando, por exemplo, recorremos à formação em Pedagogia.

Somente para realização de um comparativo, para os graduandos da área, dentre as 53 disciplinas da matriz curricular da Universidade Estadual Paulista (Marília SP), 04 estão diretamente associadas às questões que envolvem processos de inclusão escolar: Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações, Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais e Fundamentos da Educação Inclusiva e Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais.

O curso oferece também a possibilidade de frequência nas disciplinas optativas (não obrigatórias, denominadas disciplinas de aprofundamento) em Desenvolvimento e Aprendizagem: especificidades das Pessoas com Deficiências, Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial, Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial, Sexualidade e Deficiência e Linguística Aplicada à Educação Especial.

Para o mesmo curso, na Universidade de São Paulo, das 43 disciplinas obrigatórias, são oferecidas as disciplinas de Educação Especial - fundamentos, Políticas e Práticas Escolares e Língua Brasileira de Sinais. A universidade em foco oferece 128 disciplinas optativas denominadas eletivas, que podem ser realizadas por seus alunos, dentre os quais, encontram-se três específicas à área estudada: Política de Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, Políticas Sociais e Educação Especial: a construção de práticas intersetoriais, Educação Especial: abordagens e tendências na área da Deficiência Intelectual.

Na Universidade de Campinas, dentre as 26 disciplinas obrigatórias e as 08 eletivas à formação em Pedagogia, localizamos apenas a disciplina Educação Especial e Inclusão, anual, obrigatória e oferecida à formação dos alunos do 4º ano.

Como podemos perceber, trata-se de um dado muito relevante e capaz de revelar que, possivelmente, os procedimentos necessários à promoção dos processos de inclusão escolar, mesmo que potencialmente muito simples, como por exemplo, a adaptação do ambiente para recepção de alunos com deficiência física, ainda encontram-se muito distantes da estrutura de formação dos professores especialistas nas mais diversas áreas presentes no currículo escolar, o

que favorece a disseminação da ideia de que se trata de responsabilidade do gestor escolar, dos pedagogos, e não de toda a comunidade escolar.

Mesmo a Língua Brasileira de Sinais, cujo Decreto Federal nº 5626/2005 determina como obrigatória sua presença em todos os cursos de formação de professores, não é localizada nas matrizes curriculares consultadas.

Quanto aos cursos de formação dos recém ingressos no serviço público estadual, cabe esclarecer que se trata de uma novidade trazida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, tornada em 2012, parte inerente ao processo seletivo para professores de Educação Básica II (PEB II) no Estado.

Após aprovação nas avaliações classificatórias iniciais, previstas no edital, os professores assumem seus respectivos cargos públicos na medida em que concluem com aproveitamento um curso de formação específica, desenvolvida pela Escola de Formação e Aprimoramento de Professores do Estado de São Paulo (EFAP¹⁷) sobre conteúdo, conceito e metodologias estruturantes do currículo oficial.

Para as aulas de História ou não, encontramos no curso somente a disciplina de Inclusão Escolar e Língua Brasileira de Sinais, dentre as 12 (doze) que obrigatoriamente devem ser concluídas para garantia da vaga.

Quanto aos cursos de formação continuada, em parceria com as universidades públicas, os governos estadual e federal têm oferecido Extensões, Aperfeiçoamento e Especializações em importantes áreas para suporte à Inclusão Escolar por meio do Núcleo de Educação à Distância da Unesp (Nead/Unesp), Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) e a Escola de Formação e Aprimoramento de Professores (EFAP). Dentre os cursos, encontramos, por exemplo, duas edições de Introdução à Libras (EFAP) e uma edição do curso Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual (NEAD/Unesp).

Este modelo implantado, mesmo que pouco atuante na específica relação da formação para o atendimento às questões da deficiência intelectual, revela, em tese, um pouco da visão do Estado de que a garantia do direito desse aluno aprender no espaço regular de escolarização, passa pela formação de seus professores.

Trata-se de uma visão que também compartilhamos, já que a deficiência intelectual traz uma série de implicações relativas aos procedimentos de ensino, à temporalidade e ao currículo

¹⁷ Mais informações podem ser encontradas no site <http://www.rededosaber.sp.gov.br>

que não são naturais, e que precisam ser adequadamente conduzidas pelos docentes diante do desafio do ensino.

Essa mesma visão ainda é partilhada pelas universidades, centros universitários e faculdades particulares, não somente no Estado de São Paulo mas em todo o país que, paralelamente às propostas dos sistemas de ensino, vem desde 2001, construindo e ofertando diversos cursos (Especialização, Formação Continuada, Aprimoramento etc), na área da Educação Especial, que tem se tornado após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, o espaço de construção do saber sistematizado sobre ensino na área da deficiência intelectual.

Tendo em vista estarmos então em um período de constituição dos mecanismos de formação com vistas à implementação dos processos inclusivos dos alunos com deficiência intelectual, mesmo sem registros estatísticos sistematizados que nos permitam conhecer com precisão os números de cursos abertos e em funcionamento em todo o país, entendemos ser possível afirmar que a grande maioria dos professores até o momento não tenha passado por qualquer formação a respeito, o que explica, ao menos de forma inicial e superficial, um pouco desta baixa mobilidade da escola, apontado anteriormente por Silva (2009) diante do novo contexto educacional.

É ainda mais certo que muitos professores de história, mesmo passando por cursos de formação na área, podem continuar perpetuando o modelo de educação que conhecem, já que a oferta de formação é apenas parte (indispensável) de uma mudança de perspectiva significativamente ampla em relação à deficiência, ao conceito de ensino, aprendizado, avaliação e à própria função da história que, como relatamos anteriormente, não se desconstrói imediatamente.

2.b Formação dos professores de História

Tomando a formação desses professores como a principal via de transformação da prática, buscamos as dissertações e teses disponibilizadas pelas três grandes universidades públicas do Estado de São Paulo acrescidas das duas principais universidades produtoras do conhecimento científico na área do Ensino de História, a Universidade Estadual Londrina e a Universidade Federal do Paraná, para conhecermos um pouco do debate contemporâneo produzido acerca do tema da formação de professores de História, e um pouco da discussão

sobre a especificidade da formação deste profissional, tentando localizar nas recentes contribuições, sinais da reflexão sobre procedimentos inclusivos, principalmente, relacionados à deficiência intelectual.

Buscamos também as publicações constantes na plataforma da Scientific Electronic Library Online (Scielo), Education Resources Information Center (Eric), e da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), além de Textos Completos publicados nos anais dos mais importantes eventos nacionais sobre o assunto: O Encontro Nacional da Associação dos Pesquisadores em Educação (ANPED), o encontro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH).

Como forma de consulta representativa da produção científica internacional, consultamos também a plataforma do Institute of Education Science (Eric), que concentra publicações norte-americanas e europeias em língua inglesa na área.

Em todos os centros de busca utilizamos as palavras-chave "formação de professores de História", "formação de professores" e "professores de história" juntamente com suas respectivas adaptações para a realização de busca internacional.

Após análise dos resumos do material bruto localizado, o resultado apontou as seguintes incidências para o tema específico da formação de professores na área de História, foco maior deste capítulo revisional:

Tabela 1. Resumo geral do número de publicações localizadas e consultadas.

Local	Artigos	Dissertações	Teses	Livros	Textos Completos	Legislação
USP	0	12	09	03	00	00
UNESP	0	08	02	02	00	00
Unicamp	0	16	03	02	00	00
UFPR	0	04	02	00	00	00
UEL	00	05	01	00	00	00
Scielo	48	00	00	00	00	00
Capes	32	03	05	00	00	00
Eric	08	00	00	00	00	00
Anped	00	00	00	00	11	00
Anpuh	00	00	00	00	07	00
Endipe	00	00	00	00	08	00
Enpeh	00	00	00	00	03	00

Fonte: Elaboração Própria

Reiteramos, conforme princípio deste capítulo, que reconhecemos a construção do conhecimento acadêmico acerca dos processos de formação dos professores de História como parte associada à discussão do tema geral da formação de professores.

Não desconsideramos a importância nem a profundidade da contribuição das pesquisas, porém, a opção, no momento, foi propositalmente buscar o que é específico da área, razão pela qual nossa estratégia será a de novo diálogo com a literatura geral sobre formação de professores e não um descritivo completo da vasta e significativa produção.

Seguindo essa perspectiva, na bibliografia consultada sobre a formação de professores de história, observamos que, na variedade de temáticas desenvolvidas, sobressaem-se:

- a. os aspectos históricos do tema, ou seja, problemas de pesquisa envolvendo questões da história da formação do professor para o ensino de história.
- b. os fundamentos legais que formalizam o modelo do ensino de história no país, onde concentram-se pesquisas que discutem políticas públicas associadas ao tema.
- c. as reflexões teóricas que constituem o panorama nacional de formação dos professores de história, concentrando pesquisas de âmbito teórico e prático.

Os trabalhos localizados e consultados, que abordam os problemas de pesquisa associados ao item "a" (aspectos históricos do ensino da história), não apresentam concentração significativa de temas, ou seja, não localizamos tendências específicas no período, mas uma ampla diversidade de abordagens dentro desta temática geral.

Sendo assim, no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) percebemos trabalhos discutindo as problemáticas envolvidas no trabalho dos formadores desses profissionais enquanto reflexo da organização histórica dos sistemas de ensino.

Sobre o assunto, Lotfi (2012), ressalta que os centros de formação denotam constituir seus currículos a partir do aspecto da "rentabilidade", organizando-se sem a preocupação clara da formação de um professor, o que fica plenamente verificável na fala dos profissionais que entrevistou em dissertação de mestrado abordando o tema da formação.

O trabalho corrobora parte de nossa compreensão, descrita no capítulo introdutório quando descrevemos práticas formativas que vêm desconsiderando elementos importantes de uma aula, como por exemplo, a construção do sentido do que se vai ensinar e a abertura significativa do espaço para o que se precisa aprender.

Analisando especificamente o caso estadunidense de formação desses profissionais e o movimento de reflexão sobre as estratégias de ensino na década de 90, Leinhardt et al (1994),

preocupa-se com o modelo de ensino onde o professor insiste na utilização exclusiva do livro didático para o desenvolvimento de suas aulas, visto que além de limitar o acesso do aprendiz à interpretação de distintas fontes e perspectivas históricas, não parece cumprir com o que acredita ser um dos objetivos básicos do aprendizado da história, que é a tomada de decisões e a reflexão consciente sobre sua própria realidade.

O que os estudantes de história estão aprendendo em suas lições não parece que vem os preparando para avaliar o contexto das fontes históricas, a serem cuidadosos e tomarem decisões a partir de várias perspectivas e para construir uma representação equilibrada do que é relatado (tradução nossa)¹⁸

Entendemos que, na realidade, podemos estar diante de uma profunda crise de identidade dos cursos de formação de professores de História que, para ser melhor compreendida ou até verificada sua real existência a partir do que entendemos inicialmente como uma "possibilidade", necessita de maiores estudos.

Sobre esta preocupação, que parece estar presente também em outras licenciaturas, encontramos manifesto publicado ao final da XVII edição do ENDIPE pelo corpo docente responsável pela disciplina de didática da USP, UFBA, UNEB e UEFS quanto ao que identificam como crescente movimento de supressão da disciplina de didática dos cursos de licenciatura nas universidades baianas.

Na XXVII edição do Encontro Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), encontramos experiências de formação importantes que começam a indicar contraposições às preocupações descritas nos parágrafos anteriores.

Tais experiências vêm se constituindo por meio da criação dos Laboratórios de Ensino de História para a formação dos professores, como, por exemplo, os que existem na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Sobre o tema, Santos (2013, p.17) relata a experiência erigida na UFMS onde os alunos constroem e aplicam planos de aulas partindo do tema da cultura e história da África e afro-brasileira:

Os planos de aulas iniciam-se com o mapeamento do conhecimento prévio dos estudantes do ensino fundamental e médio. Essas atividades diagnosticam as concepções dos alunos a respeito da África contemporânea

¹⁸ What young history learners are getting in their lessons does not seem to be preparing them to evaluate the content of historical material, to be aware of and make decisions about various perspectives involved, and to construct a balanced representation of what is reported (LEINHARDT et al, 1994 p.20) .

e da situação dos negros no Brasil. Ao final [...] avaliamos se atingimos nosso principal objetivo: desestabilizar a concepção de que africanos e seus descendentes são inferiores e precisam ser civilizados segundo parâmetros do olhar imperial formado a partir do século XIX.

O estudo conduzido pelo autor, denota a importância do desenvolvimento de novas pesquisas sobre, por exemplo, o papel exercido por tais laboratórios e a relação que estes possuem diante da redução do acesso à formação específica por meio da disciplina de Didática. Estaríamos diante de uma contraposição, resgate ou releitura da essência de formação dos professores de História?

Sobre práticas tradicionalmente presentes nas universidades formadoras deste professor, Feitosa (2009) desenvolve dissertação estudando o papel do estágio curricular na formação dos professores de história a partir de um estudo da história e da prática de ensino de uma universidade pública.

Compreendendo o estágio como parte indispensável da integral formação deste profissional, a autora problematiza as razões pelas quais este parece ainda, profundamente alheio à formação para o ensino.

Segundo a autora, o estágio supervisionado na graduação, tornou-se mero espaço de formalização documental sobre a presença do estagiário na sala de aula, seguida de um longo relatório circunstanciado que continua somando à formação do pesquisador, distanciando-o ainda hoje das discussões fundamentais do processo ensino e aprendizado, que permanece isolado e desprovido de diálogo com a escola e seus componentes, mesmo diante de significativas modificações na carga horária da disciplina:

parece-nos que nem mesmo essas modificações nas políticas educacionais, alterações na legislação, inovações, conseguiram dar um novo perfil ao futuro professor. De que adianta acréscimos na carga horária do estágio, se a maneira como ele é feito não é modificada? É ainda maior a preocupação com a formação do historiador e não do professor (FEITOSA 2009, p.90).

Entendemos que o estágio curricular cumpre importante função na formação do professor, na medida em que é por meio dele que o profissional que está sendo preparado, tem a oportunidade de não somente ver e problematizar, mas também interferir no cotidiano escolar por meio de sua atuação com foco no aprendizado de História.

Concordamos, no entanto, com a problemática apontada pela autora, visto que a inexistência de uma adequada mediação do olhar deste formando para com processos

educativos, pedagógicos, com História na educação básica, tem potencialmente a chance de valorização específica da historicidade da sala de aula em total detrimento da verdadeira essência que está na busca pela promoção do aprendizado, o que leva, por exemplo, à desvalorização (dentre tantas outras coisas) da busca por conhecer melhor a forma como o professor ensina, como o aluno aprende e, ainda mais especificamente, o que o aluno apreende quando contemporaneamente falamos em aprender história.

Queremos ressaltar que, em consonância com nossa compreensão sobre a função da história aprendida, o conteúdo não pode, sob qualquer aspecto, ter fim em si mesmo, o que reforça a contemporânea discussão sobre interdisciplinaridade que, na perspectiva de Lima (2013 p.140) em pesquisa estudando a narrativa enquanto mecanismo de expressão do aprendizado de história alia-se perfeitamente a uma disciplina naturalmente marcada pela interação de conhecimentos de diferentes áreas.

Trata-se de uma grande marca da função integradora do conhecimento que deveria também profundamente marcar a formação do professor de história, o que não vem ocorrendo, como nos aponta Araújo (2001), ao discutir as barreiras encontradas pelos profissionais recém formados, que não raras vezes chegam ao mercado de trabalho sem uma discussão mais profunda sobre, por exemplo, a função da avaliação, que contemporaneamente vem cada vez mais valorizando a integração do conhecimento e não seu isolamento.

Um forte exemplo, segundo o autor, seria o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que houve definitiva abolição das questões isoladas por disciplina, passando a contemplar, áreas integradas do conhecimento sendo por vezes, difícil definir com precisão, a qual ciência pertenceria cada uma.

Pensando nessa abordagem de ciência integrada, ou seja, da formação do aluno para interpretação da realidade, tendo como suporte o diálogo entre as áreas do conhecimento, Schmidt e Garcia (2005) e Fonseca (2004) também problematizam a contemporânea formação desse profissional, em vista de uma visível resistência dos centros de formação em constituir esse diálogo.

Para esses pesquisadores, é o cotidiano do ensino e suas naturais demandas que o impulsionam para uma verdadeira e necessária transformação, começando na sua maneira de ser, pensar e agir diante do conhecimento histórico. O professor de história, como profissional que "transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis", passa assim por permanente formação ou reinvenção, já que são diversos os

desafios cotidianos, agora ainda mais complexos com a presença dos alunos com deficiência intelectual que, como os demais, tem direito a não somente compreender, mas assimilar, incorporar e refletir sobre o que aprendem

Schmidt e Cainelli (2004, p.30) concordam com o cotidiano enquanto ponto motivador ou impulsionador da formação deste profissional, mas lembram da necessidade de uma profunda e sistematizada reflexão teórica sobre a prática, a fim de que o mesmo seja efetivamente levado a:

adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico [...] já que ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas.

O trabalho desenvolvido por Schmidt e Cainelli (2004) sobre a formação desse profissional, nos alerta ainda que esse movimento de preparação para constituição de alunos problematizadores de seu próprio contexto, deve necessariamente levar o formando ao conhecimento efetivo de construção de estratégias intencionalmente voltadas ao objetivo de cada aula.

Nesta perspectiva, o profissional em formação seria melhor capacitado a perceber no aluno o ser verdadeiramente social que é, ou seja, na visão de Sant'Ana (2005, p.26) "enxergá-lo como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora".

Partindo de um viés histórico, a tese desenvolvida por Ricci (2003) problematiza os contemporâneos procedimentos de formação para esta finalidade, já que em sua visão, deveria haver uma forma mais sistemática e especificamente voltada a este objetivo na graduação inicial capaz de criar a necessária contraposição ou reorganização da identidade desse profissional, para que não somente seja um reproduzidor do seu próprio contexto mas, antes do próprio aluno, um questionador revolucionário de si mesmo.

A mesma ideia é trabalhada por Luckesi (2008, p.46) quando lembra que todo educador que não busca voltar-se à transformação pela via do questionamento e da problematização, acaba naturalmente conduzindo-se para ações inconscientes e irrefletidas em sala de aula. Assim sendo:

Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Como pudemos acompanhar nessa breve revisão associada à formação do professor de história, a diversidade de temas abordados dentro da temática geral revela um campo de conhecimento em construção.

Diversas tem sido as contribuições que, no advento da abertura de novos cursos na modalidade *lato e stricto sensu*¹⁹, sinalizam para uma gradual ampliação das produções que devem trazer de volta aos bancos universitários, sua verdadeira função que em nada perde diante do potencial status do historiador: torná-lo antes de tudo, um professor.

No que se refere à questão da legislação a respeito, temos uma significativa concentração de trabalhos abordando problemáticas em torno da lei nº. 10369/03, alterada pela lei nº. 11645/08 que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica nacional.

As principais abordagens identificadas nos trabalhos consultados, expressam a preocupação dos pesquisadores em relação ao processo de construção da matéria-prima da disciplina, ou seja, a própria constituição do conhecimento até então edificado no país sobre a história e a cultura afro-brasileira.

A grande maioria dos trabalhos consultados apontaram a mesma preocupação quanto à necessária constituição de uma nova historiografia para o tema que, contemporaneamente, traz profundas marcas de uma "identidade negra" ainda associada somente ao trabalho escravo, às formas de produção da obediência por meio do uso da violência física e moral, a associação da raça ou etnia com a execução de trabalhos manuais e a dissociação constante entre sucesso e cor da pele, o que persiste criando espaços de alocação do negro na condição de inferioridade perante a dominância branca introduzida pelo modelo europeu de desapropriação das terras brasileiras e a utilização da mão-de-obra escrava, como nos alerta Conceição (2003 p.2):

¹⁹ Como por exemplo a Especialização em "Ensino de História" aberta pela Universidade Estadual de Londrina, e a linha de pesquisa aberta com o mesmo tema para Mestrado Profissional na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Reconhecendo a importância de se trabalhar com as questões étnico-raciais, em janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10.639/03, porém pouca mudança se verificou no campo editorial brasileiro, que continuou a enaltecer visões eurocêntricas. Os parcos manuais que se propõem a discutir a temática africana e afro-brasileira trazem consigo discussões reducionistas sobre o continente africano.

A mesma preocupação é também apontada por Oliva (2003, p. 429) em pesquisa que discute a formulação dos materiais didáticos para o trabalho com a nova temática que, segundo ele, continuará constituindo "silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas. Poderíamos assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil".

Como processo resultante desse "desastroso caminhar", Mattos (2003, p. 129) que vem desenvolvendo reflexão sobre a questão da formação da identidade cultural negra no Brasil, nos lembra que a ruptura dessa perspectiva concretamente presente no imaginário popular e, conseqüentemente nos manuais de formação, é na realidade uma busca pela ruptura das relações estabelecidas entre identidade e cultura.

Sendo parte de uma profunda raiz historicamente presente no universo cultural brasileiro, "qualquer abordagem sobre as ambiguidades da identidade negra no Brasil se torna indissociável do entendimento da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico" (Mattos, 2003 p. 129-130).

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido por Mattos (2003), demonstra que o determinante legal para inserção da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e africana, cumpre apenas um passo na constituição de uma nova abordagem para com esse imenso legado cultural construído pelos africanos e seus descendentes no Brasil, visto que ainda é necessária uma longa caminhada de reconstituição das bases sobre as quais essa história foi construída.

É o processo histórico educacional que legitimou por meio de símbolos e imagens (dentre outros aspectos) estereótipos que serviram de justificativa para a depreciação dos escravizados e de seus descendentes. O livro didático, repleto de imagens que misturam instrumentos de torturas como o pelourinho com a religião, danças e outros elementos próprios da cultura africana, ajudaram a forjar o imaginário sobre nossa ancestralidade negra e africana (VIERIA et al, 2002 p. 2649).

Como podemos perceber nos diversos trabalhos abordados, a principal preocupação em nenhum momento tem sido a promulgação da referida lei, visto serem indiscutíveis os avanços que traz, na medida em que permite maior acesso à informação sobre o tema,

naturalmente capaz de desconstruir estereótipos que levam às ações racistas e discriminatórias.

O que ocorre nas pesquisas é um longo e cíclico processo de análises da produção da memória sobre o tema e o debate sobre a ímpar necessidade de se reestruturá-lo para que deixe de existir somente a ideia de "inferioridade que justificava a escravização" (CONCEIÇÃO, 2012 p.347), o que nos determina a lembrança de que também em relação à deficiência intelectual existe o mesmo processo, ou seja, somente com a ampliação do conhecimento a seu respeito e, ainda mais, do ser humano que existe por trás da marca social da deficiência, poderemos transpor os limites do discurso e passarmos a experimentar uma sociedade realmente inclusiva, que aceite, acolha e valorize a diversidade mesmo diante das fortes características capitalistas que lhe determinam o foco.

No excerto de Conceição (2012, p.352) podemos finalmente perceber que a luta dos representantes do movimento negro contra a discriminação, pouco se distancia das mesmas lutas travadas diariamente pelos familiares de pessoas com deficiência:

A lei 10.639 foi resultado de uma longa trajetória de luta dos movimentos sociais de combate ao racismo no Brasil. Desde então tem lugar um importante esforço de ativistas desses movimentos e de educadores de todos os cantos para transformar as suas determinações em prática cotidiana em nossas escolas. São muitas as iniciativas positivas, outras nem tanto, espalhadas por todo o país. Porém, ainda existem muitos obstáculos para que a referida lei ganhe vida e não se torne apenas em mais uma “lei para inglês ver” como aquelas que proibiam o tráfico de escravos, mas nada faziam para efetivar a proibição (CONCEIÇÃO, 2012 p.352).

Finalmente, no que se refere às discussões teóricas envolvidas na visão e no processo de constituição das estruturas formadoras desse profissional, percebemos que uma significativa quantidade de trabalhos têm concentrado suas reflexões com suporte nas recentes contribuições do cientista alemão Jorn Rusen sobre teoria e metodologia da história.

Analisando os trabalhos, entendemos que o interesse dos pesquisadores sobre a produção intelectual desse pesquisador está na contribuição que sua visão sobre a história enquanto objeto a ser ensinado tem sobre a necessária reestruturação da formação dos professores dessa disciplina, no que alguns historiadores estão compreendendo enquanto novo

período de revolução da história (Magalhães, 2013 p.12), só vista anteriormente com a Escola dos Annales²⁰.

O significado dessa visão permite-nos perceber que, de fato, uma nova perspectiva sobre a produção historiográfica incide muito fortemente sobre o processo de formação daqueles que irão utilizar dessa matéria-prima enquanto foco de seu trabalho.

É o que entendemos ter alcançado, por exemplo, a Escola dos Annales na formação dos professores de história, se considerarmos as contemporâneas ofertas das disciplinas "História Oral", "Historiografia" e "História da Mulher" na graduação.

A contribuição mais apontada nos trabalhos fundamentados nesse pesquisador, gira em torno do conceito de "meta-história", traduzida pelo próprio autor como uma reflexão sobre a história, ou seja, um pensamento sobre o pensamento.

Transpõe a historiografia porque não se limita à análise do processo de produção da história, mas busca a reflexão sobre o papel científico presente no trabalho do historiador, em forte oposição às comparações com as ciências naturais de onde partem as arguições contrárias à cientificidade da história, motivo pelo qual incide tão profundamente sobre as preocupações contemporâneas com a formação desse professor não visto mais como um "contador de histórias", mas como um profissional que produz história na medida em que auxilia o aprendiz a compreender sua importância e dela fazer uso na vida cotidiana.

A respeito desse processo de busca pela formalização da função do professor de história, Rusen (2007, p.212) lembra que:

o trabalho de dar sentido à experiência da mudança temporal do passado, desenvolvido pelo historiador, segue regras e métodos da ciência, logo, como não considerar seu rigor e desempenho na construção do conhecimento?

A preocupação com a fundamentação do trabalho do historiador, desenvolvida por Rusen (2007) e fortemente abordada por Cunha (2003) é ainda discutida com suporte do entendimento desse pesquisador sobre a construção do que ele chama de "Sentido Histórico" que, segundo ele, é uma atividade própria da consciência humana e nos caracteriza na medida em que o fazemos diante das possibilidades de interpretação e compreensão de nós mesmos e do mundo, por meio de elementos geradores desse sentido, ou seja, por meio da cultura.

²⁰ Movimento historiográfico francês, nascido em torno da Revista d'histoire économique et sociale que se destacou fortemente pela incorporação de elementos metodológicos até então presentes nas Ciências Sociais.

Entendendo cultura por meio da perspectiva oferecida pelo mesmo teórico da história ou seja, enquanto processo de busca de geração de sentido para a constituição da consciência, da reflexão e da compreensão do mundo onde cada ser humano está inserido, e que nas palavras do autor nada mais são do que "exemplos de manifestação dos processos de consciência de geração de sentido" (RUSEN, 2007 p.143), entendemos a existência de uma aproximação com a perspectiva de desenvolvimento humano concebida pela Teoria Histórico-cultural, visto ser processo comum e descendente das leis gerais de desenvolvimento de todo ser humano, o que coloca a história na perspectiva de Rusen, como mecanismo de suporte à construção das Funções Psicológicas Superiores.

Como explicar tamanha ausência desta discussão nas produções estudadas para este capítulo revisional, principalmente quando o foco tornou-se a especificidade da História?

Entendemos tratar-se de novo campo de estudos que podem ganhar a profundidade necessária à compreensão que, por ora, restringir-se-á à busca por construir um campo ainda tão novo para a área.

Os políticos acostumados a usar o poder das armas, desconhecem o poder das sementes. (ALVES, R. 2013 p.92).

Capítulo 3 Fundamentos Teóricos: a pedagogia dialética em foco

Ao propor neste capítulo uma leitura do papel da teoria na constituição da prática pedagógica do professor de história, compreendendo que sua identificação tem o potencial de ressignificar a prática docente e redirecionar significativamente a proposta de ensino, entendemos que dois fatores são indispensáveis: primeiramente, a contextualização da palavra teoria, tão comumente associada ao conhecido universo da produção científica, mas que poderemos perceber, se faz tão presente no espaço da experiência cotidiana; e em segundo lugar a fundamentação do seu lugar no conjunto de reflexões acerca do ensino de história.

Segundo o dicionário Houaiss (2001, p.714) o verbete teoria é apresentado como: 1. "conjunto de regras sistematizadas que fundamentam uma ciência; 2. conhecimento especulativo sobre determinado assunto; conjectura".

Partindo destas duas vias de compreensão do conceito, ou seja, de conhecimento especulativo e de regras sistematizadas, entendemos tratar-se, de maneira geral, de uma visão de mundo, ou, na perspectiva de Luna (1988, p.73) espécie de "recorte parcial e imperfeito da realidade" que acaba funcionando como filtro através do qual esta realidade é observada.

Ao escolhermos partir deste ponto, entendemos que a teoria não se encontra restrita aos círculos da academia, da ciência e das páginas dos livros, mas se faz presente cotidianamente na vida de todas as pessoas.

Partindo do pressuposto de que toda ação humana, por mais automática e natural que seja, traz de forma intrínseca (consciente ou não) tanto sua finalidade quanto sua motivação, em tese, esta ação está associada à teoria ou "visão de mundo" de onde parte.

Nosso pressuposto é o de que a teoria apropriada por todo um grupo ou mesmo por apenas um indivíduo seja fator determinante das características de sua ação sobre a realidade que os cerca, o que significa dizer em poucas palavras que estes agem de acordo com o que acreditam.

Trata-se de uma premissa importante para o que nos propomos no presente capítulo, já que a análise do modo como o professor ensina apresentará, então, fortes indícios quanto à teoria ou "visão de mundo" que dá origem a sua ação.

Aplicando o que até o momento nos parece uma expectativa, pensemos em um professor que ensina história relatando ou narrando um fato com nuances de importância ou verdades inquestionáveis sem qualquer tipo de participação por parte dos alunos.

Sua explicação verbal é permeada de comprovações, e a avaliação, seguindo o mesmo parâmetro, é um momento de coleta de dados escritos que servem como prova inconteste do aprendido ou não aprendido, determinado pela quantidade de respostas dadas de acordo com o que foi transmitido, não havendo espaço para contestação, problematização ou generalização, mas apenas para a repetição do que foi previamente dado.

Analizando o modelo de ação pedagógica do professor, encontramos várias possibilidades de associação às premissas fundamentais presentes em um modelo teórico que ganhou amplitude entre os séculos XIX e XX, e que tem na figura de Comte possivelmente sua mais notável expressão: o Positivismo.

Este modelo teórico não atribui o status de ciência a qualquer tentativa de explicação desprovida da observação empírica dos fenômenos, constituindo clara oposição ao idealismo e à metafísica, já que concebe a observação, a quantificação e as plenas condições de replicação da experiência científica, os únicos e inquestionáveis fundamentos sobre os quais o conhecimento deve ser construído.

Imaginemos agora um caso em que dado professor, ao tentar terminar sua narrativa para que os alunos retenham as últimas informações por ele apresentadas (modelo positivista), tenha, em certo momento, a resistência de um grupo que deixa de prestar atenção na aula.

De forma a reestabelecer o controle da situação, digamos que este professor passa a retirar os alunos da sala de aula e os leva à coordenação pedagógica para que sejam devidamente advertidos, enquanto os alunos atentos à aula, são logo agraciados com algum tipo de presente, como por exemplo "falas de exaltação ao bom comportamento" ou "distribuição de doces".

Analizando a ação, vemos que o professor parece promover estímulo negativo (a advertência) ao comportamento que deseja extinguir, e estímulo positivo (o agrado) ao comportamento que deseja manter.

Estamos diante de uma experiência cotidianamente presente no espaço escolar e que parece trazer em si os mesmos pressupostos que nortearam os trabalhos de Skinner e Pavlov, o que contemporaneamente denomina-se Teoria Comportamental ou Behaviorista.

Não temos no presente, a intenção do aprofundamento na questão, dada sua significativa contribuição para a ciência e o necessário trato teórico para lidar com o mesmo, o que não é possível em poucas linhas, mas tão somente chamar a atenção para os indícios de que, neste caso, a teoria da modelagem do comportamento vem direcionando a ação desde o

momento em que este professor percebe no estímulo positivo e negativo, o caminho mais significativo para administrar a situação real vivida àquele momento.

A Teoria Associada à Formação para o Ensino de História

Como pudemos acompanhar nas sequências que acabamos de apresentar, através de dois exemplos que partem da ação do professor e buscam possíveis ligações com a teoria de onde possivelmente esta emerge, é possível corroborar a ideia que defendemos no princípio deste capítulo quanto à associação existente entre as duas, ou seja, de que a ação humana permanece ligada à visão de mundo trazida pelo agente.

Entendemos que o encontro desta associação, mais do que mera reflexão proposta para uma melhor compreensão das ações humanas, principalmente aquelas relacionadas ao universo do ensino e do aprendizado, traz uma importante contribuição aos que se dedicam a pensar a formação do professor, seja na graduação inicial, seja nos processos de formação continuada amplamente difundidos no país, principalmente nos últimos dez anos²¹.

Trata-se, primeiramente, da compreensão de que toda oferta de formação, independentemente de sua origem e autoria, enquanto ação, necessariamente também trará uma visão de mundo ou uma teoria de onde parte. Sendo assim, a análise da proposta, ao explicitar sua vinculação teórica, permitirá ao agente em formação optar com maior autonomia por formar com ela uma parceria direcionadora de suas ações, ou constituir diante dela uma oposição mais consciente.

Trata-se, em segundo lugar, da compreensão de que a oferta de formação aos professores, quando não explicita uma teoria que oriente o pensar e o agir docentes, pode incidir somente sobre a prática de forma temporária, neste caso, delineando as ações do professor tão somente para o atendimento a necessidades administrativas imediatas geralmente oriundas de quem trouxe a formação (como por exemplo a ação fiscalizatória da coordenação pedagógica, da direção ou da supervisão escolar), não ganhando a perenidade que comumente se espera alcançar.

Trata-se, por fim, da compreensão de que o alcance da perenidade comumente esperada pela formação para tornar-se realidade precisa indiscutivelmente transpor os limites

²¹ Mais informações sobre o tema consultar Gatti (2008).

da prática e não somente chegar até a visão de mundo deste professor, mas ainda ser capaz de atuar sobre ela.

Entendemos que este movimento de busca por alcançar e modificar a visão de mundo dos professores não é simples, imediata, e mero resultado da oferta de uma "formação de qualidade" entendida aqui enquanto aulas bem formuladas, materiais adequados, ambiente e tempo propícios. Também não é determinada pela legislação ou mesmo pelo desejo e habilidade do melhor formador, mas resultante de uma imensa soma de fatores onde a formação cumpre apenas uma parte que, mesmo essencial, não será única.

Como podemos perceber, não existem neste sentido, garantias sobre mudanças na forma de pensar já trazida pelo agente em formação. Porém, este não deve ser um motivo para desconsiderar a função que a oferta desta formação possui.

Isso porque trata-se possivelmente do único mecanismo sistematizado que, para além da psicologia, dá acesso à visão de mundo destes profissionais, logo, desconsiderar esta ferramenta seria imediatamente descartar uma importante via de transformação da ação docente.

Sendo assim, os profissionais que se debruçam sobre a temática da formação de professores precisam considerar não somente a importância da ampliação do acesso à formação (principalmente dos docentes já inseridos no mundo do trabalho), mas agora, cada vez mais a reflexão acerca das próprias teorias que lhes dão origem e suporte.

Para tanto, entendemos que a principal questão direcionadora daqueles que se propõem a preparar e trabalhar na formação dos docentes deve ser: sob a luz de qual teoria a proposta de formação partirá?

Isso porque a questão permite ao formador uma oportunidade de vislumbrar aquilo que transpõe a formação para a prática de ensino em si, alcançando antes, aquilo que lhe dá origem, lhe sustenta e lhe fundamenta. Isso, em tese, amplia a possibilidade do formador construir uma proposta mais precisa e certamente muito mais assertiva segundo o objetivo que este traz e, ao professor em formação, possibilita construir um universo teórico, por meio do qual, tomará decisões que envolvem a prática docente.

Pensando no contemporâneo ensino de história, cujas características apontam para uma necessária e urgente revisão, ideia também partilhada por Bittencourt (2004), Zaslavsky (2006) e Silva (2009), entendemos que o movimento de formação dos professores de história precisa direcionar-se para um modelo de ensino mais significativo, que em nossa concepção,

significa ser aquele que permite ao aprendiz não somente o acesso às ferramentas (conceitos históricos) de interpretação mais ampla de sua realidade (o que significa uma interpretação cada vez menos alienada²²), mas especialmente à “ação transformadora sobre ela” (Freire, 1988).

Deixando de lado qualquer pretensão de solução final, ou mesmo algum possível "ativismo pedagógico", percebemos na Teoria Histórico-cultural, uma significativa aproximação desta perspectiva.

Nas últimas décadas esta teoria vem ganhando cada vez mais espaço nas produções e discussões da academia e orientando práticas docentes numa perspectiva de educação promotora do desenvolvimento humano. Apesar de positivo sob o ponto de vista da democracia na disseminação da discussão, alguns pesquisadores como Duarte (2001) vêm apontando suas preocupações em relação a possíveis descaminhos das interpretações a respeito da teoria, seja por conta das traduções do original russo para a língua portuguesa, ou mesmo dos fragmentos de seus textos que chegam compilados às mãos dos leitores.

Entendemos que a melhor postura para o enfrentamento desta questão tão importante ao desenvolvimento de um trabalho com o rigor acadêmico característico, evitando a queda nos chamados "modismos teóricos", seja a clara exposição do motivo que nos leva a perceber, na teoria proposta, um interessante ponto de partida para esta pretendida ressignificação no ensino de história.

Para tanto, apresentaremos de maneira geral suas principais ideias, os conceitos ou categorias que lhe dão suporte, a raiz teórica que lhe dá origem e as novas visões que permitem relação com o ensino de história.

Neste sentido, após contextualização de sua origem histórica, traremos à tona algumas categorias que a teoria propõe e que entendemos cumprir papel fundamental na defesa de nosso posicionamento acerca da nova visão que permite sobre o ensino, a história e o ensino de história: Homem, Ensino e Aprendizado, Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal²³.

²² Estamos utilizando como fundamento teórico o conceito de Alienação para Marx (1995), associado à construção intencional de impossibilidade de percepção do todo pelo dominante.

²³ Importante ressaltar que o conceito é variável a partir dos estudos de alguns autores, como por exemplo em Prestes, Z. (2010) que o substitui por “Zona de Desenvolvimento Iminente” por entender que melhor representa o pensamento do autor.

O Conceito de Homem

Quanto à Teoria Histórico-Cultural, é importante esclarecer que trata-se de uma proposta desenvolvida e sistematizada por Vygotsky e seus colaboradores na Rússia do período pós Revolução de 1917, que não somente propõe uma concepção mas um modelo de atuação sobre os processos cognitivos que nos tornam essencialmente humanos.

A proposta teórica demorou a ganhar notoriedade não somente no Brasil, como em todo o mundo, dentre outros fatores, pelo momento histórico vivenciado em cada país, já que traz consigo um potencial altamente político e revolucionário descendente da raiz que lhe deu origem, ou seja, os pressupostos teóricos epistemológicos constituídos pelo Materialismo Histórico Dialético de Marx (2004) que recaem diretamente sobre aspectos da formação da consciência e sobre seu papel na constituição da coletividade.

A proposta teórica de Vygotsky e seus colaboradores, dentre os quais destacamos Luria e Leontiev, é uma das vertentes da psicologia russa desenvolvida em princípios do século XX enquanto forte contraposição ao que denominaram "velha psicologia" que, segundo Vygotsky (1995, p.12), possui sobretudo, uma visão:

errônea e unilateral porque é incapaz de considerar o desenvolvimento como histórico, porque o julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança, resumindo, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda²⁴.

Tal visão concebia o homem como ser integralmente resultante do que já está previsto em sua matriz biológica, sendo as relações sociais apenas um mecanismo facilitador deste desenvolvimento.

Vygotsky entende a importância do substrato biológico para a composição deste ser tão distinto que é o homem, porém, discute os limites desta proposição anterior na medida em que não entende ser este substrato biológico a essência que determina no homem a sua humanidade, mas sim, sua natureza estritamente histórica.

²⁴ errónea y unilateral porque es incapaz de considerar el desarrollo como historico, porque lo enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo historico, lo biológico y lo social en el desarrollo psiquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia

Trata-se não de uma releitura, mas de uma raiz descendente da concepção de homem presente no Materialismo Histórico Dialético de Marx, que, ao compreender os animais enquanto seres que “atuam de forma inconsciente, não cumulativa, somente em resposta às suas privações imediatas e tendo como limite as condições materiais” (Quintaneiro, 1995 p.32), percebe neles os limites que, transpostos pelo trabalho, irão caracterizá-lo.

É por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza e a transforma, criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. [...] na medida em que o homem se apropria da natureza para satisfazer suas necessidades, tanto a ação de satisfazê-las quanto os resultados concretos da ação são geradores de novas necessidades (PASQUALINI; MAZEU, 2008 p.78).

Este trecho nos lembra que o conceito ou a concepção de homem que irá marcar fortemente a proposta do materialismo histórico-dialético de Marx, irá associar-se diretamente ao trabalho, pois é através dele que ocorre a superação de seus limites biológicos, quando este promove modificação intencional do estado natural para o atendimento de suas próprias necessidades (ação que gerará sempre novas necessidades), o que demonstra na perspectiva de Mello (2004, p.136) que:

o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas – com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural.

A interpretação da proposta nos leva a perceber o homem como ser que supera sua condição animal da irracionalidade e da ação restrita às necessidades imediatas guiadas pelos sentidos, sendo capaz de antecipar e planejar sua ação com antecedência pelo uso da razão, transpondo assim os limites dados pela natureza (da qual seu substrato biológico é apenas parte) através do trabalho, ou seja, de sua ação transformadora sobre o ambiente do qual faz parte.

Retomando a questão discutida acima quanto à estreita relação entre teoria e ação, entendemos que compreender o homem por esta nova matriz é certamente muito mais do que romper com a proposta da "velha psicologia". Entender que sua essência não é dada pelo substrato biológico, mas determinada pelas relações sociais que ele estabelece com o meio é aceitar um pressuposto já discutido por Marx (2004) de que os homens não são ricos, pobres, inteligentes senão devido ao lugar que ocupam nas relações sociais, criadas pelos próprios na

história - princípio que tem um profundo impacto sobre a educação, e consequentemente, sobre o ensino de História para alunos com deficiência intelectual.

Transpondo as questões de conflito de classes que naturalmente se apresentariam quando falamos deste homem constituído humano nas relações sócio-históricas que estabelece com o meio onde está inserido, tal concepção determina ainda que ensinar história é indispensavelmente construir caminhos de acesso deste homem ao que lhe outorgou humanidade, ou seja, ensinar história não é obrigá-lo a decorar algo que não lhe pertence e que está restrito a uma literatura de grandes heróis, fatos e feitos de grande impacto, mas criar mecanismos de diálogo com uma história que jamais permanece dissociada de sua própria existência, já que é nela que este reiteradamente se humaniza.

O Conceito de Ensino e Aprendizado

Partindo deste conceito de homem, que constitui sua essência em sociedade, ou seja, em pleno e constante contato com o outro no espaço histórico ao qual pertence (em clara oposição à percepção inatista que vimos ser denominada "Velha Psicologia" por Vygotsky), a composição do pensamento acerca do ato de ensinar e do resultante aprendizado seguirá na mesma direção.

Ensinar e aprender para a Teoria Histórico-Cultural não serão considerados atos ou resultados isolados e biologicamente pré-estabelecidos, determinados ou esperados segundo o que previa a velha psicologia, mas serão resultantes diretos e intencionais da interação deste homem com o ambiente através da mediação do outro mais experiente, que auxiliará no processo de atribuição de sentido às experiências sociais e aos objetos da cultura material ou intelectual.

Ao nos apropriarmos desta perspectiva teórica para uma releitura do ensino e do aprendizado de História, estamos considerando que ensinar e aprender não será sob qualquer contexto um ato mecânico e isolado, não será resultado esperado de acordo com predisposições biológicas do aprendiz, não estará restrita a uma idade mínima e nem à pré-condições estabelecidas interna ou externamente, mas ato intencional, dinâmico, social e integralmente fruto das relações que são estabelecidas não somente entre professor e aluno, mas entre eles e o próprio objeto do conhecimento, no caso, a história, e ainda às condições sócio-históricas em que todos encontram-se inseridos.

Neste caso, pensar o ensino e o aprendizado de história sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural é inegavelmente trazer uma nova perspectiva para cada um dos participantes deste processo .

Isso porque a história ensinada enquanto objeto entregue ao aluno para acúmulo e posterior reprodução nas provas, característica comum na proposta contemporânea, traduz exatamente a expectativa combatida pela teoria histórico-cultural, já que não permite uma visão dinâmica deste processo e atribui a todos um papel estático que favorece a disseminação da ideia de que somente aqueles devidamente preparados conseguirão apreendê-la.

Ao contrário desta proposta, a teoria histórico-cultural propõe partirmos de um novo pressuposto, ou seja, de que a **essência da história** ou o que a caracteriza enquanto objeto a ser aprendido, não é o agrupamento de fatos ou objetos da cultura material, considerados ou não de relevância como um livro, um documento escrito antigo ou uma rara fotografia, mas é exatamente o uso social que permitem, na medida em que neles são potencialmente encontrados os fundamentos, os conceitos e as experiências sociais (objetos da cultura intelectual) capazes de dar novos sentidos à vida do sujeito que os encontra, ou seja, capazes de humanizá-lo.

Assim sendo, o ato de ensinar história para a perspectiva que adotamos neste capítulo demanda que o professor, enquanto par experiente, seja este sujeito capaz de encontrar no objeto da cultura material (as fontes históricas citadas acima como o livro, o antigo documento escrito ou a rara fotografia), o seu uso social. Diante da inexistência desta ação, que não é inata, mas, como vimos, socialmente construída, não é possível outorgar ao professor a condição de par experiente, logo, coloca-se em xeque a real existência do ato de ensinar história.

a condução da intervenção pedagógica assume grande importância, porque o educador deve propiciar o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos que possuam significado para seu alunado, ou trabalhar com eles de modo que isso ocorra, caso contrário, incorrerá no erro da 'falsa' aprendizagem, ou seja, da repetição automática de conteúdos (Leite, 2003 p.28).

Partindo deste ponto, cabe-nos uma importante questão: bastaria este professor ser capaz de encontrar nos objetos da cultura material seu uso social, para que ocorra aprendizado de história?

A resposta a esta pergunta necessariamente nos coloca diante do fazer histórico, ou seja, da prática pedagógica do professor de história que, como vimos, em nenhum momento será capaz de dissociar-se da teoria que este traz acerca da função social da história ensinada.

Diante da perspectiva esperada, ou seja, de que este professor seja capaz de identificar em cada conteúdo previsto pelo componente curricular, a partir de cada fonte histórica utilizada em sala, os conceitos e fundamentos que servirão de ferramenta de interpretação, revisão e decisão sobre a realidade vivida pelo aprendiz, entendemos ser necessário, além da experiência deste professor com a prática de ensino referenciada (fundamento esperado pela formação universitária) também um profundo e multifacetado conhecimento deste componente.

Sem experiência anterior com um modelo adequado de ensino de história e sem o nível de domínio citado, entendemos ser basicamente improvável a superação do modelo positivista de ensino da história, já que o professor tem nestas condições o acesso a apenas uma visão parcial e potencialmente falha do que aquele momento identifica como conhecimento histórico, logo, encontram-se comprometidas as possibilidades de problematização e conseqüentemente ampliadas as chances de percebê-la, ainda, enquanto verdade absoluta.

Zonas de Desenvolvimento

Percebemos, através dos dois fundamentos apresentados, que a prática de ensino de história, se observada segundo o olhar da teoria histórico-cultural direcionada aos procedimentos educativos, demanda absoluta seriedade, profundidade e intencionalidade no processo de formação inicial e continuada dos professores. Intencionalidade esta que acaba, muitas vezes, completamente ausente ou apenas muito parcialmente presente na prática de ensino do professor de história, tanto por questões relativas à sua formação, que não vem garantindo o domínio pleno dos conteúdos previstos pelo componente curricular²⁵, quanto pela falta de acesso deste a um modelo de ensino de significativa contraposição à transmissão da história segundo as orientações do positivismo e da Educação Bancária.

Notamos que esta ausência ou presença parcial prejudica amplamente o ensino em questão, visto que em tese cumpre função final na constituição do esperado acesso aos

²⁵ Para maiores informações a respeito do falho processo de formação deste professor ver Bittencourt (2004).

fundamentos e conceitos presentes no conteúdo histórico programado para o ensino, e isso porque o domínio do conteúdo somado à experiência significativa anterior com uma proposta de contraposição ao modelo positivista de ensino constituirão tão somente as bases sobre os quais o novo modelo de ensino se desenvolverá. O caminho que tomará a partir dali, precisa ser planejado.

Entendemos que a melhor proposta de direcionamento a ser dado pela intervenção pedagógica, segundo a teoria histórico-cultural, poderia ser encontrada no que Vygotsky e seus colaboradores denominaram Zona de Desenvolvimento Real e Proximal.

Por Zona de Desenvolvimento Real, os teóricos compreendem o conhecimento já adquirido pelo indivíduo que dele faz uso de forma adequada e significativa sem a necessidade de suporte de alguém mais experiente.

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente, de nível de desenvolvimento real. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança (OLIVEIRA, 1993 p.59)

Por Zona de Desenvolvimento Proximal, define-se o conhecimento que está em desenvolvimento e que, por estar em fase de aquisição pelo indivíduo, este não o utiliza de forma autônoma já que ainda precisa do suporte de um par mais experiente para fazê-lo.

a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal refere-se assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real (OLIVEIRA, 1993, p.59).

Para a teoria em discussão, o bom ensino de história seria potencialmente aquele que é estabelecido de forma intencional pelo professor, que no processo de levar o aluno do que já conhece para o que está por conhecer, caminhará com o mesmo esta "distância" descrita por Oliveira (1993) denominada Zona de Desenvolvimento Proximal, atuando de forma a direcionar o aprendiz até à conquista do exercício pleno, autônomo, significativo e adequado do que almeja.

É neste ponto que percebemos a incidência dos dois conceitos sobre a reflexão acerca da importância da intencionalidade, haja vista que mostra com clareza um caminho a ser percorrido pelo aprendiz mediado pelo professor de história.

Sem o conhecimento acerca do ponto onde se encontra este aprendiz (sua zona de desenvolvimento real) ou seja, do conhecimento que ele já se apropriou e utiliza de forma significativa, existe um forte potencial de que a mediação do professor seja ineficaz por permanecer ou aquém da zona de desenvolvimento proximal, o que acabaria por dar acesso a um conhecimento já adequadamente dominado por ele, ou além da zona de desenvolvimento proximal, o que acabaria por criar uma distância muito grande entre o que já detém e o que está por alcançar.

Transpor esta perspectiva para o ensino de História significa identificar quais são os conceitos ou conhecimentos históricos já objetivados pelo aprendiz, para a partir de então, direcioná-lo adequadamente na busca pelo domínio de um novo conceito. Tais procedimentos corroboram o que afirmamos há pouco, ou seja, da inestimável importância do pleno conhecimento do conteúdo a ser ensinado, do contato anterior com uma experiência significativa de ensino de história, mas ainda, do sentido a ser dado pela intervenção pedagógica deste quando se pensa em ensinar história.

Ao iniciarmos este capítulo indicamos a intenção em realizar a releitura do ensino de história partindo de uma nova matriz teórica, no caso, a teoria Histórico-Cultural.

Indicando tal proposta, entendemos estar trilhando vias com potencial político e reformulador, visto que, pensando o contexto que estamos estudando a partir deste referencial, somos levados ao encontro das raízes de onde partem as ações dos professores nas salas de aula. Esse encontro, como vimos, trouxe à tona um verdadeiro mar de necessidades urgentes que precisam ser sanadas se quisermos pensar em um ensino de história capaz de realmente cumprir sua função.

Ao propor a visão histórico-cultural como fundamento de onde podem partir novas práticas, alicerçadas no potencial verdadeiramente libertador da história, devolvemos a ela a razão de sua existência no universo escolar. Razão que só será percebida, acolhida e utilizada, na medida em que os professores ultrapassem uma prática que já se encontram acostumados e que sem dúvida alguma traz imensa tranquilidade para o exercício da profissão. Escolher uma nova perspectiva é promover quebra de paradigmas e um movimento que antes de ser do

outro, começa com o próprio professor. Estamos, nós, preparados para o encontro com o novo?

Possíveis Caminhos: a experiência da intervenção reflexiva

Certamente não será possível a rápida construção de uma resposta tão pessoal e ao mesmo tempo tão social. Porém, neste momento de imperativa e urgente necessidade de reflexão visando à construção dos meios para assegurar o direito de acesso de todos, incluindo os alunos com deficiência intelectual, ao aprendizado nas escolas regulares, que incide naturalmente no aprendizado de História, entendemos ser possível promover a construção de caminhos com suporte da pedagogia dialética, segundo modelo de intervenção reflexiva proposto por Leite (2003).

Entendemos que o presente modelo pode cumprir importante papel à formação dos professores que hoje atendem turmas com alunos com deficiência intelectual, principalmente porque dialoga com o previsto na resolução CNE/CEB 02/2001, particularmente no que determina o seu artigo segundo, ou seja, da necessidade dos "sistemas de ensino matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001).

O legislador, em consonância aos movimentos sociais, parece denotar sua compreensão de que o processo de construção desse importante direito de acesso e permanência na escola comum, por parte dos alunos com deficiência intelectual em específico, possibilitou amplas conquistas que não podem deixar de ser usufruídas imediatamente, tendo como pressuposto a falta de preparo da escola, da universidade ou mesmo da sociedade.

Como pudemos perceber, o caminho que está sendo trilhado não é o da conquista materializada no preceito legal, passando à universidade enquanto centro de formação dos professores e, logo após, à escola, em uma espécie de estruturação prévia com vistas à posterior matrícula desses alunos na escola comum.

Em respeito ao determinado pela legislação no tocante ao imediato direito de acesso, permanência e aprendizado no espaço comum a todos, acaba constituindo um caminho

diferente, que nasce no campo do legislativo como resposta aos movimentos internacionais, mas se efetiva muito rapidamente na escola, antes mesmo da universidade.

Entendemos que esse modelo de implantação não deixa de envolver de forma direta a universidade e a sociedade como um todo, visto que ambas essas instâncias serão acionadas na medida em que a escola certamente exigirá novas reflexões acerca da formação e da ação docente com vistas, por exemplo, ao processo de ensino e à concepção de aprendizado de história para esses alunos.

É neste sentido que, setores da universidade, motivados pela crescente insatisfação ou preocupação dos professores e dos sistemas de ensino para com o desenvolvimento das condições necessárias a essa garantia, passam a se movimentar na busca por respostas e oferta de subsídios, sendo a presente tese, apenas um exemplo.

Buscando os mecanismos mais adequados a essa formação dos profissionais em atividade, debruçamo-nos então sobre a localização e análise de metodologias de formação continuada, encontrando nos mais recentes e significativos estudos a respeito, a Intervenção Reflexiva, como metodologia mais propícia segundo as características da tese.

Esse modelo de formação propõe a realização de encontros de reflexão entre os professores e o pesquisador, com suporte de roteiros norteadores previamente estabelecidos, tendo como ferramenta propulsora da reflexão, a análise dialógica de filmagens do trabalho cotidianamente desenvolvido pelo professor em sala de aula.

A proposta de formação, desenvolvida e aplicada em pesquisas conduzidas por Aranha (1998) e Leite (2003), demonstrou notória capacidade de formação, na medida em que promoveu transições interativas que se tornaram "eficazes para o alcance de mudanças no pensar" (Aranha, 1998 p.85 apud Leite, 2003 p.64), o que vai ao encontro de nossa proposta.

Isso porque, conforme apontamos no princípio deste trabalho, estamos partindo da tese de que a superação do modelo bancário de ensino incidirá positivamente no ensino de história para alunos com deficiência intelectual, porém, entendemos que o movimento de superação desta prática enraizada historicamente na educação nacional não se fará por meio da oferta de métodos inovadores ou não de ensino, mas da reflexão acerca das concepções trazidas pelos professores, como por exemplo, da história enquanto matéria-prima do ensino, de aluno, da deficiência intelectual, e da função a ser exercida pelo professor da referida disciplina.

Utilizando a metodologia referenciada em tese de doutoramento que propõe a análise de sua aplicação em uma classe especial, Leite (2003) trabalhou com uma professora efetiva

em classe especial para alunos com deficiência intelectual, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A dinâmica diariamente conduzida pela professora na turma que atendia (àquele momento com 12 alunos matriculados), foi representada por meio de filmagem, realizada pela pesquisadora ou sua auxiliar, de 10 (dez) minutos de ação pedagógica durante 7 (sete) meses, totalizando 80 (oitenta) sessões.

Segundo Leite (2003, p.70) os vídeos funcionaram como:

instrumento provocativo de reflexão sobre a prática pedagógica da professora, como também instrumento para a identificação de mudanças que pudessem ocorrer com o sujeito, em sua prática na sala de aula, durante o período de desenvolvimento do estudo (Leite, 2003 p.70).

A escolha do recorte de 10 (dez) minutos a ser aproveitado na pesquisa obedeceu à análise de quatro itens, conduzidas pela pesquisadora: situação interacional, estratégia pedagógica, conteúdo e grau de dificuldade encontrada.

Selecionadas as filmagens, a pesquisadora realizou 20 (vinte) encontros de reflexão interativa com a professora participante, com duração média de 90 (noventa) minutos cada, em que realizava perguntas contidas em um roteiro norteador da pesquisa (Leite, 2003 p. 201) como: ‘o que está acontecendo nesta cena’, ‘que conceitos estão sendo ensinados’, ‘por que estão sendo ensinados estes conceitos’, etc.

As respostas às quinze perguntas motivadoras contidas no roteiro norteador, na medida em que denotavam a necessidade de esclarecimentos mais precisos, foram desencadeadoras da leitura e da discussão conjunta de 13 (treze) textos teóricos selecionados pela pesquisadora, que não tinha a intenção do aprofundamento ou da especialização em uma ou outra linha teórica (Leite, 2003 p.83), mas tão somente oferecer subsídios que a auxiliariam na reflexão e na busca de saídas às dúvidas e às dificuldades que se apresentavam no momento da intervenção.

Utilizando abordagem qualitativa, a pesquisadora adotou procedimentos de análise de conteúdo (Marconi, 1982) das falas da professora, que foram integralmente transcritas para facilitar a realização do procedimento, abrindo espaço importante à replicação.

Nas primeiras análises, as falas da professora já revelavam, segundo Leite (2003, p.90):

a ocorrência de mudanças nas concepções sobre o ensino - mesmo que de modo não sistemático [...] demonstrando que ela iniciou um processo de

avaliação do seu próprio papel, em sala de aula, e também sobre a efetivação do processo de construção do conhecimento.

Buscando um maior aprofundamento para identificação de quais mudanças seriam essas, a pesquisadora construiu um conjunto de indicadores com apoio de um grupo de pesquisadores com experiência no desenvolvimento de trabalhos que têm por tema a formação de professores.

Os participantes deveriam elencar cinco itens indispensáveis para que "um educador de classe especial [...] pudesse efetivar um competente e eficiente processo de ensino e aprendizagem" (Leite, 2003 p.91).

A partir destes indicadores, a pesquisadora então organizou os dados apresentados na intervenção reflexiva com a professora em três áreas de onde partia um sistemático conjunto de categorias: formação docente, prática pedagógica e considerações relacionadas tanto à prática pedagógica como à profissionalização docente (Leite, 2003 p.95).

Os dados oriundos da filmagem da Intervenção Reflexiva, separados em unidades de análise e alocados nas respectivas categorias, passaram pela verificação de 05 (cinco) consultores, visando a verificação do índice de concordância em relação ao apontado pela pesquisadora, só então, passando para a classificação definitiva.

A pesquisadora, por meio da Intervenção Reflexiva, chegou a uma série de conclusões, dentre as quais se destacam as

mudanças na análise que a professora fez, no decorrer do ano, acerca de seus problemas de ensino, na consideração da multideterminação dos problemas de ensino e aprendizagem, na concepção de aluno, no método de ensino, no estabelecimento e valorização, seja da relação professor e aluno, seja da interação de alunos (Leite, 2003 p.182).

É este o movimento que esperamos encontrar no momento do desenvolvimento da formação que, entendemos desde o princípio, não trará certamente, resultados fartamente observáveis nos primeiros momentos, mas certamente cumprirá sua função de semeadura de uma nova forma de se perceber e atuar com a história na educação básica, o que certamente tem reflexo extensamente positivo sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no sistema regular de educação básica.

Se não quero ir para as montanhas, se quero ir para a praia, por que continuar a dirigir o carro pela estrada que vai para as montanhas? (ALVES, R. 2013 p.13)

Capítulo 4 Método

Considerando a importância da compreensão da dinâmica por meio do qual tornou-se possível alcançar o presente resultado, e o diálogo com o modelo científico de construção do conhecimento que valoriza a integral possibilidade da replicação e da contra-argumentação, apresentamos abaixo um cuidadoso descritivo do espaço onde desenvolvemos a coleta de dados e a intervenção, das características dos participantes, dos aspectos éticos seguidos para o desenvolvimento da pesquisa, e finalmente, do sistema que utilizamos para coleta, tratamento e organização dos dados.

4.1 Espaço

A pesquisa foi realizada em uma Diretoria Regional de Ensino (DRE) do interior do Estado de São Paulo, que contempla hoje, segundo dados do Censo Escolar 2014²⁶, o total de 14 (quatorze) municípios, 77 (setenta e sete) escolas incluindo públicas, privadas²⁷ e especiais. O número total de alunos atendidos, constantes no mapa geral de atendimento, pode ser verificado na tabela abaixo:

Tabela 2. Número total de alunos atendidos na DRE por característica e segmento da formação escolar.

Segmento	PÚBLICAS	PRIVADAS	ESPECIAIS
Creche	433	855	0
Pré-escola	17	536	1
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	904	1803	300
Ensino Fundamental (Anos Finais)	9017	1546	52
Ensino Médio	7183	1038	0
TOTAL	17554	5778	353

Fonte: Censo Escolar 2014

²⁶ Diário Oficial da União, 09 de janeiro de 2015. Disponível para consulta em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br>

²⁷ As escolas particulares constam no quadro oficial de unidades escolares da Diretoria Regional de Educação (DRE), disponível no site da Secretaria Estadual de Educação, visto que trabalham em regime de concessão do Estado conforme diretrizes constantes do Artigo 209 da Constituição Federal, logo, respondem diretamente à DRE tanto do ponto de vista curricular quanto do ponto de vista organizacional.

Para seleção das escolas participantes, optamos por inicialmente verificar quais, dentre as 77 (setenta e sete) unidades, continham os seguintes elementos:

1. Formação no segmento Ensino Fundamental (anos finais);
2. Matrícula e frequência regular de alunos com deficiência intelectual, comprovada por equipe multidisciplinar²⁸;
3. Matrícula e frequência regular de alunos com deficiência intelectual entre 6º (sexto) e 9º (nono) ano, que são as áreas de foco da presente pesquisa.

Atendendo ao primeiro critério, ao optarmos pelo trabalho com alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, estamos lidando inicialmente com 10.563 alunos, o que significa 44,59% do total de alunos da DRE. Dentre as 77 (setenta e sete) unidades, restaram 21 (vinte e uma) cumprindo o critério introdutório.

Visando o cumprimento do segundo e terceiro critérios de seleção dos alunos participantes, contamos com o apoio da profissional da diretoria regional de educação, responsável pelo departamento de orientação pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Identificamos, por meio de mapa de atendimento das Salas de Recurso Multifuncionais, que das 21 (vinte e uma) unidades, 08 (oito) tinham matrícula e frequência de alunos entre 6º e 9º ano com laudo de equipe multidisciplinar constando que têm deficiência intelectual.

Cumpridas as fases iniciais de seleção dos alunos participantes segundo os critérios descritos, visitamos as 8 (oito) escolas visando:

1. Apresentação da proposta e autorização da direção local para o desenvolvimento da pesquisa;
2. Autorização das famílias dos alunos com deficiência intelectual, para realização das filmagens;
3. Apresentação da proposta e autorização dos seus respectivos professores de História para realização das filmagens e participação voluntária no período de formação.

Das oito escolas visitadas, obtivemos duas com negativa imediata da direção, o que as exclui da amostra esperada inicialmente.

²⁸ Conforme artigo 6º Inciso I Letra "A" da Resolução n. 61/2014 SEE-SP, constituída de avaliação pedagógica e psicológica, razão pela qual, optamos por utilizar o termo "multidisciplinar".

Obtivemos autorização da direção das seis outras unidades, porém, ao visitar as famílias dos alunos, três se recusaram a permitir a filmagem de seus filhos em uma das escolas, o que também a exclui da amostra inicial.

Em posse da autorização da direção e dos pais dos alunos das cinco unidades restantes, visitamos os professores para apresentação da proposta sendo que, dois deles, responsáveis pelo ensino de História em três dessas unidades, recusaram-se a participar. Dois professores de História, responsáveis pelo ensino em duas unidades, autorizaram as filmagens e se dispuseram a participar da formação.

A primeira unidade é escola pública (E01), localiza-se em área central de cidade componente da DRE selecionada. Conta hoje com 547 (quinhentos e quarenta e sete) alunos, uma equipe composta por 01 (uma) diretora, 02 (duas) coordenações pedagógicas e 37 (trinta e sete) professores.

No momento do desenvolvimento da pesquisa ela não apresenta acessibilidade integral aos espaços comuns. Apesar de não haver, dentre os matriculados e frequentes, alunos com deficiência física ou comprometimento significativo que demandem essa adaptação de forma imediata, não devemos nos esquecer que a ausência de acessibilidade física integral no espaço, deixa de acolher de forma mais profícua os idosos, pessoas com dificuldades temporárias de locomoção etc.

Cabe ressaltar que trata-se de prédio histórico do município que tem restrições significativas em relação à autorização para construção e reforma, tendo em vista a proteção do patrimônio tombado pela administração municipal.

A segunda unidade (E02) é escola particular e está localizada no centro da mesma cidade onde está instalada a E01. Conta hoje com 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) alunos, uma equipe composta por 01 (um) diretor, 02 (duas) coordenações pedagógicas e 42 (quarenta e dois) professores.

Segundo a direção, a referida unidade passou nos últimos anos por intenso processo de adequação, visando acessibilidade física por meio de instalação de rampas e elevador. Tem entre seus alunos, usuários de cadeira de rodas que, até a finalização do procedimento de instalação do elevador, permanecem com a turma em uma das salas do térreo, não obtendo pelo momento, acesso integral aos ambientes da escola.

Cabe ressaltar que em ambas as escolas foi possível identificar um importante movimento promovido pelas coordenações pedagógicas no sentido de atualizar, na medida do

possível, a discussão teórica e legal do corpo docente em relação aos procedimentos inclusivos nas reuniões de professores, sendo, porém, latente a ausência de um direcionamento mais preciso em relação à sistematização do planejamento para o atendimento aos alunos com deficiência matriculados em ambos.

4.2 Participantes

O primeiro participante (A1), é do sexo masculino, tem 14 anos, repetiu por duas vezes o segundo ano do Ensino Fundamental e possui em seu histórico a descrição (dada por meio de laudo) expedida por equipe multidisciplinar componente de um hospital municipal, como aluno com deficiência intelectual grave. Atualmente, está no sétimo ano do Ensino Fundamental da E01.

A professora que o atende, doravante denominada P1, tem 36 anos, formada em História por universidade pública no ano de 2003. Tem 12 anos de experiência como docente da área no Ensino Fundamental (Anos Finais) e no Ensino Médio.

A segunda participante (A02) está no sétimo ano, tem 13 anos, é do sexo feminino e repetiu apenas uma vez o quarto ano do Ensino Fundamental. Também possui laudo, expedida pela equipe multidisciplinar do mesmo hospital de A01, atestando-a como aluna com deficiência intelectual, neste caso, estando ausente, qualquer outro descritivo em relação ao "nível" de deficiência.

A professora que a atende, doravante denominada P2, tem 23 anos, formada em História por universidade pública em 2010. Tem cinco anos de experiência enquanto docente da área no Ensino Fundamental (Anos Finais).

Para melhor visualização do descrito, segue abaixo o quadro que resume as informações relativas aos espaços, aos professores e alunos participantes:

Quadro 1. Resumo das características do espaço, dos professores e alunos participantes.

Escola	Nº de Alunos	Regime	Professor	Formação	Experiência	Aluno	Idade
E01	547	Pública	P01	Universidade Pública	12 anos	A01	14
E02	654	Particular	P02	Universidade Pública	05 anos	A02	13

Fonte: Elaboração Própria

4.3 Aspectos Éticos

A coleta de dados foi realizada somente após expedição de autorização para desenvolvimento de pesquisa pelo Diretor Regional de Educação (Protocolo nº 4271/2011), corroborada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista sob Parecer nº 0381/2011.

Tanto a Direção Regional de Educação quanto as direções de cada unidade escolar, professores participantes e responsáveis legais dos alunos com deficiência intelectual filmados durante as aulas de História, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 2, 3, 4 e 5), autorizando a divulgação dos resultados exclusivamente para fins científicos e didáticos, com total preservação de suas identidades.

4.4 Procedimentos

Entendendo a Intervenção Reflexiva (Leite, 2003) enquanto via significativa de formação continuada dos professores com alto potencial de diálogo com os subsídios teóricos que delineiam nossa proposta, realizamos seis reuniões de formação.

As reuniões entre pesquisador e participantes aconteceram em período noturno, em sala reservada de E02 contendo mesa central, três cadeiras, sistema de som e um notebook ligado a tv led 14 polegadas, conforme podemos acompanhar na seguinte figura:

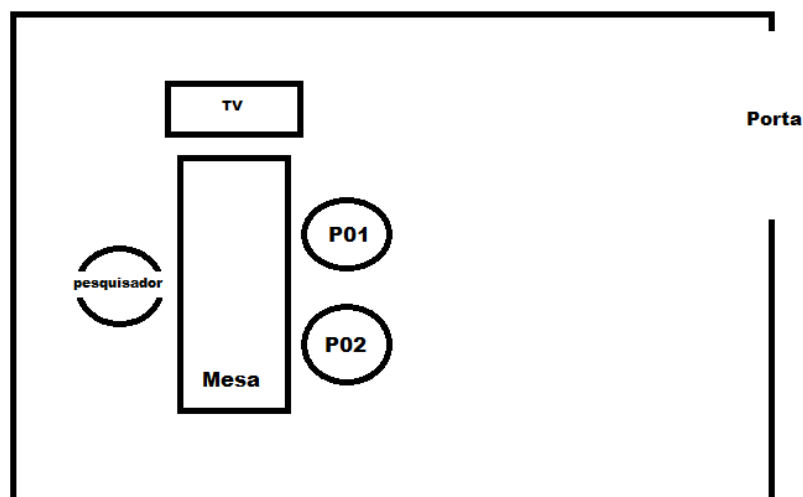


Figura 1. Representação de posicionamento e organização de sala para o período de intervenção .

No total, foram realizados 06 (seis) encontros que seguiam basicamente a seguinte orientação:

- Primeiro Período: permanecemos por aproximadamente 30 (trinta) minutos conversando com as participantes sobre a leitura do texto indicado e os aspectos teóricos nele contidos, buscando elementos de associação com a prática do ensino de história para alunos com deficiência intelectual.

Cabe ressaltar que no primeiro encontro não houve essa discussão, visto que não houve orientação de leitura anterior, mas tão somente um período de esclarecimentos sobre as filmagens e os objetivos dos encontros.

- Segundo Período: apresentamos às participantes, trechos das aulas conduzidas por ambas, sem qualquer abordagem questionadora ou propositalmente reflexiva do pesquisador. As imagens assistidas pelas participantes foram selecionadas a partir dos seguintes critérios baseados em Leite (2003):

- 1º Critério: - Situações Interacionais: trechos que representem características das interações estabelecidas entre as participantes e os alunos, com foco especial na relação estabelecida com os alunos com deficiência intelectual.

- 2º Critério: - Estratégias Pedagógicas: trechos que representem parte significativa das estratégias predominantemente presentes nas aulas que as participantes estavam conduzindo.

- 3º Critério: - Comportamento do aluno com deficiência intelectual durante a aula: trechos que, na análise do pesquisador, representem de forma significativa, o comportamento²⁹ do aluno com deficiência intelectual, em distintas situações interacionais e estratégias pedagógicas conduzidas pelas participantes.

Importante esclarecer que o período de realização das intervenções foi definido considerando os horários disponibilizados pelas participantes, a possibilidade de finalização do conjunto de filmagens dentro do mesmo ano letivo e a maior igualdade possível entre o número de filmagens antes e após as intervenções nas duas turmas.

Terceiro Período: conduzimos período de reflexão final com duração média de vinte minutos, a partir das seguintes questões disparadoras constantes de um roteiro norteador (Apêndice 6) que, adaptadas a partir de experiência constante da tese de Leite (2003) tinham

²⁹ Por comportamento estamos entendendo as reações do aluno no momento em que as situações interacionais e as estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas pela participante, podendo variar entre resposta, sonolência, participação ativa, desatenção etc.

por intenção, a criação de condições de reflexão das participantes, com foco específico no ensino de história aos alunos com deficiência intelectual:

a. O que está acontecendo nesta cena?

A pergunta foi construída tendo por objetivo que as participantes comecem a construir foco específico diante da vasta quantidade de informações constantes das filmagens e que a tonalidade reflexiva, tão necessária e esperada para a proposta, comece a ser estabelecida.

b. O que exatamente está sendo ensinado?

Ao realizarmos esta pergunta, temos por objetivo o primeiro exercício efetivo de reflexão, visto que as participantes são motivadas a buscar elementos de sustentação de sua prática. Está profundamente alicerçada nos fundamentos que constroem, por exemplo, um plano de aula comum, mas que não localizamos em nenhuma obra da literatura consultada.

c. Por que está sendo ensinado?

A motivação agora é a da busca pelo aprofundamento que teve início com a pergunta anterior, ou seja, se até então o movimento era o de fundamentar a prática, neste momento passa a ser a busca por sustentar a razão enunciada e que move o cotidiano da participante. Trata-se de uma pergunta disparadora que conduz as participantes no caminho da compreensão da história enquanto ferramenta, conforme enunciado anteriormente.

d. Quais são as ações do (a) professor (a) ?

Ao realizarmos essa pergunta, o foco das participantes passa a ser a coleta de informações sobre a dinâmica de ensino, revelando importantes informações sobre o ato mediador, ou seja, da ação por meio da qual a professora intencionalmente busca o aprendizado do aluno.

e. Quais são as ações dos alunos?

O objetivo da pergunta é contextualizar o olhar das professoras inicialmente sobre a turma, para que na próxima questão existam subsídios importantes de reflexão sobre o lugar do aluno com deficiência intelectual na dinâmica estabelecida na sala de aula.

f. Quais são as ações do aluno com deficiência intelectual?

Enquanto a pergunta disparadora "e" motiva as participantes a buscar elementos de percepção da resposta dos alunos diante do ato mediador por elas desenvolvido nos mais diversos momentos da aula, a pergunta "f", intencionalmente motiva o exercício da comparação e da reflexão sobre a participação do aluno com deficiência intelectual, o que

entendemos ser um importante elemento de introdução da discussão acerca do ensino de história a este aluno que não é elemento alheio ao contexto que o envolve, mas dele faz parte.

g. Observando esta imagem, quais dificuldades vocês acreditam que a professora pode encontrar para que o aluno com deficiência intelectual aprenda? Por que ?

Sendo realizada logo após as perguntas associadas ao ato mediador e as consequentes respostas dos alunos com e sem deficiência intelectual, esta pergunta disparadora permite que as participantes busquem elementos de reflexão sobre o modelo de relação que parece estabelecida entre professor e aluno àquele momento, e sua possível relação com o aprendizado.

h. Encontrando tais dificuldades, que estratégias vocês acreditam que devem ser pensadas para a solução com vistas ao aprendizado de história?

Trata-se de complemento à pergunta disparadora anterior que funciona como momento de organização, sistematização e exteriorização do que pensam as professoras sobre estratégias necessárias para superação de dificuldades com vistas ao aprendizado de história pelos alunos com deficiência intelectual.

i. As estratégias utilizadas nesta aula envolvem a promoção do desenvolvimento de funções cognitivas como:

Iniciamos, neste ponto do roteiro de perguntas disparadoras, um conjunto de abordagens com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores com suporte no aprendizado de história. O objetivo é que as professoras participantes abram espaço de discussão e reflexão que englobem a compreensão da história como ferramenta de compreensão, interpretação e intervenção no mundo, motivo pelo qual o foco não será o conteúdo histórico mas a implementação do desenvolvimento humano a partir do acesso a ele.

- a atenção? Por que ?
- a análise? Por que ?
- o estabelecimento de relações lógicas entre conceitos ou fatos históricos? Por que ?
- a formulação de uma hipótese? Por que ?
- a síntese? Por que ?

j. O que este encontro te possibilitou ?

Esta, que é a última pergunta disparadora, abre espaço para a livre fala das participantes, pela qual se espera que construam uma espécie de síntese, resgatando e

organizando as informações que julgam importantes acerca do que vimos abordando e das próprias relações que estabelecem com seu cotidiano.

Na característica de roteiro "norteador", ou seja, de sequência de perguntas que serve apenas como ferramenta para que o pesquisador promova a discussão do tema e ao mesmo tempo siga de forma organizada o encaminhamento lógico pré-estabelecido, novas perguntas ou esclarecimentos importantes para o trabalho, foram naturalmente integrados e valorizados, visto que a dinâmica dialógica ora estabelecida, ao permitir a livre troca de experiências baseada no mútuo interesse da ampliação das condições de ensino para o aprendizado de história pelos alunos com deficiência intelectual, transforma-se no desejado campo aberto para o desenvolvimento de novas formas de apropriação sobre o ato de ensinar.

Descrição dos Encontros de Intervenção Reflexiva

No primeiro encontro, o objetivo foi o desenvolvimento da contextualização da proposta de intervenção e a primeira aplicação do questionário norteador, tendo em vista que tanto trabalhos anteriores como a própria observação dos momentos iniciais da reunião apontam para o aparecimento de momentos naturais de ansiedade e preocupação, nas quais as participantes demonstram insegurança.

Assim sendo, nossa expectativa, para além da criação dos necessários vínculos de confiança por meio da compreensão da dinâmica a ser estabelecida, foi o de aplicar pela primeira vez o procedimento de visualização e discussão das imagens motivada pelas perguntas norteadoras que foram previamente elaboradas pelo pesquisador, conforme descritivo anterior.

Os quinze minutos de imagens selecionados procuraram demonstrar, de maneira geral, o caminho trilhado pelas professoras participantes visando o ensino de História que, em E01 tinha como tema a Abolição da Escravidão e em E02, as características da economia colonial.

No segundo encontro, antes do desenvolvimento da intervenção reflexiva, discutimos o tema da Educação Bancária e da Educação Problematicadora a partir da leitura realizada pelas participantes do capítulo 2 do livro "Pedagogia do Oprimido" (Freire 1988, p.65-88).

O capítulo trabalha os pressupostos da concepção bancária e libertária de educação, a importância do processo denominado por Freire de "mediatização" e o permanente

movimento do ser humano na busca pelo avanço, independentemente das condições de opressão sob as quais se encontra submetido.

No terceiro encontro, antes do desenvolvimento da intervenção reflexiva, discutimos o tema das Zonas de Desenvolvimento Real e Proximal a partir da leitura anterior realizada pelas participantes, de texto contido no livro "Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico" publicado por Kohl (1999, p.58-65), que, em uma leitura simples, objetiva e com potencial de esclarecimento, trabalha com a definição de tais conceitos, associando-os ao papel a ser exercido pelo professor.

No quarto encontro, antes do desenvolvimento da intervenção reflexiva, discutimos o tema dos três níveis da história ensinada, por meio de exposição oral seguida de discussão da proposta do pesquisador.

Para tanto, apresentamos às participantes nossa compreensão (conforme pode-se acompanhar nos capítulos introdutórios da presente tese) da história enquanto uma das ferramentas por meio da qual o aprendiz constrói sua identidade, compreende o mundo à sua volta e sobre ele reflete.

Apresentamos também o instrumental disponibilizado pela história para o alcance desse objetivo, ou seja, os conceitos presentes em cada item do componente curricular que são trazidos à tona na medida do conhecimento e da intencionalidade do professor de história.

Finalmente, apresentamos os diferentes níveis da história ensinada, conforme nossa proposta, ou seja, a fase inicial (que intitulamos "contação"), a fase secundária (associação básica) e finalmente a fase final e mais profunda do ensino, que denominamos "associação plena".

Para chegar a esse estágio do ensino da história, conduzimos a discussão associando a função do professor a de um artista que, tendo em mente seu objetivo, cuidadosamente prepara sua matéria-prima, o que significa para o professor, preparar sua aula localizando nela os conceitos que deve trabalhar.

O primeiro passo para o alcance do objetivo almejado para cada aula de História é feito de maneira bem simples, ou seja, literalmente "contando"³⁰ a história, fonte de onde emergirão os conceitos aos alunos. Há dois objetivos principais a serem alcançados pelo professor neste primeiro momento ou "estágio" do ensino da história: garantir adequada

³⁰ Sabemos que ao "contar" a história, o professor já está imerso não somente em sua própria concepção de história mas ainda àquela que lhe foi entregue por meio dos manuais e da historiografia.

contextualização, sem a qual, qualquer conceito lançado perderá seu sentido de colaborar à preservação do patrimônio histórico³¹.

Esse primeiro estágio do ensino da história é extremamente combatido pelos pesquisadores do ensino e da história por sua fácil, rápida e possível associação ao modelo bancário de ensino e ao que denominam "conteudismo" que nada mais é do que o modelo de ensino decorrente do Positivismo que delineou fortemente o modelo de ensino e de história nos princípios da educação nacional.

O modelo conteudista, associado à visão Positivista da História, concebe a história como uma verdade oficial que precisa ser decorada, ou seja, o mesmo princípio que discurremos no início deste trabalho e que tem conduzido o ensino e a história ensinada na escola.

Ocorre que ela difere do sentido bancário dado à história visto que, na medida em que o aluno tem acesso à história contada, com a mediação intencional do professor, laços primordialmente importantes à preservação da memória já podem se constituir, e, vejamos, não de qualquer forma, mas como princípio ou meio pelo qual algo muito mais profundo emergirá, ou seja, a capacidade de utilização dos conceitos que nasceram desta história para interpretação da vida.

A grande maioria dos brasileiros já ouviu falar e dá tons de importância a nomes como "Dom Pedro", "Independência do Brasil", "Proclamação da República", "Cavaleiros Medievais" o que pode trazer aos monumentos, aos documentos e às instituições especializadas na preservação dos mesmos, uma parcela significativa de importância, capaz de sustentá-las perante uma sociedade que valoriza essencialmente o que é passageiro e o que é passível de venda.

O que não pode ocorrer, mas é o que infelizmente constata-se de maneira quase que generalizada, é a permanência do professor de forma única e exclusiva nessa fase do aprendizado da história, transformando o que deveria ser apenas uma fase transitória, em algo permanente.

Para alcançar a segunda fase do aprendizado da história, de forma intencional, o professor, tendo trabalhado sua matéria prima e planejado sua aula identificando os conceitos que se fazem presentes, tem por objetivo torná-los sistematicamente conscientes na aula,

³¹ Por patrimônio histórico entendemos todas as fontes sobre as quais se constrói a memória historiográfica, podendo ser desde patrimônios físicos como objetos, até patrimônios imateriais como a cultura musical e a variedade linguística.

levando os alunos (com suporte de seu próprio exemplo), ao exercício de sua aplicação na própria história aprendida, no que estamos denominando de "associação básica".

Vemos modelos de associação básica no momento em que o aluno, motivado pelo professor e pela intervenção pedagógica, passa a utilizar de forma adequada, por exemplo, o conceito "independência" na história de emancipação do Brasil em relação a Portugal no século XIX.

Compreendida a função associativa dos conceitos oriundos do componente curricular estudado, chegamos por fim à busca pela terceira e mais profunda fase a ser alcançada no ensino da história, ao que denominamos "associação plena".

Trata-se do momento em que o professor auxilia seus alunos a utilizarem os conceitos e a história aprendida para realização de associações com outros conceitos e outras histórias já aprendidas em componentes curriculares anteriores, como por exemplo, buscar criar associações entre a história da relação metrópole x colônia, estabelecida no século XVI no Brasil, com a relação industrial estabelecida entre empresas dos Estados Unidos e a China. Mais especificamente, estaríamos diante de exemplos de associação plena, no momento em que utilizamos o conceito "revolução", fartamente presente, por exemplo, no estudo da História da Europa no século XVIII, para analisar os movimentos sociais que vêm acontecendo nos últimos anos no Brasil, denominado pela imprensa de esquerda³² como "revolucionário".

Na quinta reunião de Intervenção Reflexiva, retomamos as discussões anteriores e introduzimos a discussão do tema da Avaliação na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A opção foi pela leitura do artigo de Valentin e Oliveira (2013), por sua contribuição na problematização de práticas contemporâneas muito comuns de avaliação que valorizam aspectos quantitativos e de produtos finais, em detrimento da verificação dos processos desenvolvidos e /ou alcançados pelos alunos:

apesar da democratização do acesso à escola aos alunos com deficiência, indicadores apontam que a exclusão tem-se manifestado de outras e diversas formas no sistema de ensino, sendo que tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas, baseadas, em sua maioria, em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto final do

³² Não desejamos aqui evocar um posicionamento político, mas apenas apresentar o conceito por meio de uma face questionadora na medida em que estamos abordando um modelo de mídia cuja leitura denota forte marca de parcialidade.

aprendizado escolar, têm-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013 p. 853).

Entendemos que a leitura e a discussão mediada dos resultados da pesquisa publicados pelas autoras, contribuiria inicialmente para o conhecimento de uma concepção dinâmica da avaliação, tão importante quando pensamos na análise do desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, e, conseqüentemente, na abertura de possibilidades de formação para busca de alternativas diante do desafio a que se propõem os professores no ensino de história aos alunos com deficiência intelectual.

Na sexta reunião de Intervenção Reflexiva, discutimos o tema da Adequação Curricular, por meio da leitura anterior e discussão do Guia de Formação "Saberes e Práticas da Inclusão n.4" (BRASIL, 2003 p.34-50)³³.

Entendemos que o guia do Ministério da Educação contextualiza de forma adequada e oferece subsídios introdutórios importantes à percepção do professor quanto ao movimento necessário para construir os objetivos de sua aula de forma integrada ao aluno com deficiência intelectual, já que as adequações:

se configuram como ações, de responsabilidade do sistema educacional, que visam favorecer todos os alunos, possibilitando acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes de deficiências cognitivas e/ou sensoriais (OLIVEIRA, 2006 apud LEITE; MARTINS, 2010 p.359).

A opção pela reunião conjunta parte de nossa compreensão sustentada pela teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1995) de que a situação interacional, mediada pelo pesquisador que àquele momento tornava-se o par mais experiente em relação à utilização do novo modelo de concepção acerca da história ensinada, cumpre importante função no trabalho com a zona de desenvolvimento proximal dos professores participantes.

³³ A opção pela utilização deste referencial baseou-se em sua característica pedagógica. Por tratar-se de um documento que traz informações importantes de forma muito acessível, permitia um diálogo mais próximo com as participantes acerca do que significa construir um processo de adequação curricular, o que vinha ao encontro do nosso objetivo àquele momento, no entanto, ressaltamos a importância do posterior aprofundamento e da conseqüente percepção de seus vários limites.

4.5 Coleta de Dados

Definida a intervenção, o local, os alunos, as turmas e por consequência as professoras participantes, como relatado, optamos por realizar filmagens das aulas de História enquanto recurso para coleta dos dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Reconhecida sua importância como método de observação indireta, Pinheiro (et al 2005, p. 18) nos lembra que não se trata meramente de ato livre de verificação do cotidiano, mas técnico na medida em que busca um olhar específico sobre o fenômeno que se quer conhecer.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Seguindo estes princípios, buscamos em todas as filmagens, constituir tanto o melhor posicionamento de equipamento quanto os melhores procedimentos de sua preparação na sala de aula onde a coleta de dados ocorria.

Em relação ao posicionamento, buscamos a valorização da dinâmica integral da sala de aula, somando-se à imagem, a lousa, as professoras participantes, e o aluno com deficiência intelectual.

Em poucas ocasiões, fez-se necessária a realocação do posicionamento da câmera, visto que a falta de alguns alunos levava a um reposicionamento dos alunos com deficiência intelectual na sala de aula. No entanto, mantivemos a valorização dos mesmos itens indicados no parágrafo anterior.

Entendemos que essa orientação cumpriu bem a função de coleta das informações necessárias à tese, pois trouxe a possibilidade da identificação integral da dinâmica de ensino conduzida pelas participantes, com possibilidade de análise dos recursos utilizados pelas professoras e principalmente da comunicação que estabelecem com o aluno com deficiência intelectual.

Seguem dois esquemas representativos do posicionamento da câmera durante o processo de coleta de dados em E01 e E02:

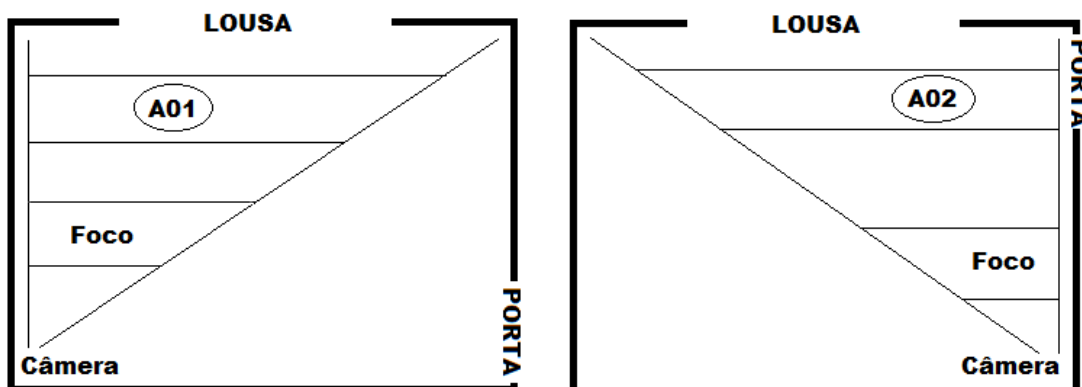


Figura 2. Exemplo de foco estabelecido para coleta de dados em E01 (esquerda) e E02 (direita), com indicador do posicionamento de A01 e A02 em relação à câmera.

Considerando a distância a ser percorrida entre uma unidade escolar e outra, bem como o significativo tempo a ser investido na instalação da câmera, posicionamento, acionamento, retirada e conferência do material coletado, sem plena garantia da presença do pesquisador (visto que dependia de dispensa do trabalho para execução da coleta) optamos por contar com suporte de auxiliar de pesquisa.

A seleção da auxiliar deu-se com base em critérios simples, como disposição para realização voluntária do trabalho e plena compreensão dos princípios que indispensavelmente precisariam ser seguidos, principalmente em relação às possíveis interferências externas sobre a amostra.

A selecionada tem 38 anos e cursa o segundo ano da Licenciatura em Pedagogia em universidade particular instalada na cidade sede da Diretoria Regional de Educação estudada.

Para compreensão do trabalho a ser executado, a mesma compareceu à reunião solicitada pelo pesquisador que, após instruí-la acerca das características do equipamento e o modo correto de utilizá-lo, prestou as seguintes instruções quanto a cuidados que deveriam ser seguidos:

1. Ponto de instalação da câmera e foco que deveria ser estabelecido para aproveitamento das imagens: o cuidado foi apenas de ordem organizacional, tendo como objetivo a padronização de procedimentos que, segundo Belei et al (1993), auxilia no processo de dessensibilização do grupo em relação à presença do equipamento e da própria auxiliar na sala de aula.

2. Procedimento de apresentação pessoal do pesquisador e da auxiliar para a professora e para os alunos na sala de aula: seguindo orientações de Belei et al (1993), a

auxiliar de pesquisa foi esclarecida quanto à forma como os componentes da sala de aula, seriam esclarecidos sobre a presença da câmera, ou seja, tratar-se de elemento importante para o desenvolvimento de um trabalho do pesquisador sobre aulas de História.

Além do respeito a questões essencialmente éticas, o esclarecimento sobre a presença da câmera teve por objetivo preservar, da melhor maneira possível, o foco específico da filmagem, ou seja, nossa intenção de acompanhar a dinâmica do ensino de história para alunos com deficiência intelectual.

3. Procedimento a ser seguido pela auxiliar após instalação, foco e início da filmagem: a auxiliar de pesquisa foi orientada a deixar a sala de aula, retornando somente após a conclusão da mesma para retirada do equipamento e conferência do material coletado.

Sabemos que qualquer movimentação significativa da turma na dinâmica do cotidiano da sala de aula, poderia comprometer o foco estabelecido, ou seja, o aluno com deficiência intelectual e sua relação com a turma e a professora durante a aula de História, porém, mantivemos essa opção por entendermos que a presença constante da auxiliar comprometeria a naturalidade necessária e esperada para a pesquisa.

Ressaltamos que a pré-análise das imagens indicou que não houve qualquer comprometimento da amostra.

Após a reunião de orientação pessoal em relação ao procedimento necessário à coleta, realizamos experiência simples de montagem, foco, desmontagem e verificação do material coletado, com vistas à verificação da compreensão da auxiliar quanto às instruções recomendadas e a solução de possíveis dúvidas.

Concluído o procedimento, esclarecemos que as filmagens foram realizadas no período de doze meses, com início em julho de 2014 e conclusão em junho de 2015.

Considerando a organização das escolas participantes e a solicitação das direções, tivemos autorização para filmagem quinzenal das três aulas semanais, o que demandou a organização das coletas na 1ª e 3ª semana do mês em E01, onde as aulas aconteciam às segundas e quartas e na 2ª e 4ª semana do mês em E02, onde as aulas aconteciam às terças e quintas.

Importante ressaltar que em E01, componente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, houve reorganização do calendário escolar anual baseado na Copa do Mundo, realizada no país, no ano inicial de coleta de dados.

Assim sendo, as férias escolares que comumente aconteciam em julho, aconteceram entre os dias 12 de junho a 11 de julho, com término de aulas previsto para a primeira quinzena de dezembro. Houve recesso entre os dias 13 e 19 de outubro, o que de certa forma trouxe significativa redução do semestre em comparação aos anos anteriores, sem entretanto, comprometimento da coleta de dados.

O mesmo não ocorreu em E02 visto que a condição de instituição particular de ensino, permitiu a adoção de calendário definido pela própria direção local que, neste caso, manteve a estrutura comum com férias regulares em julho.

As gravações nas salas de aula tiveram início no dia 24 de julho (E01) com finalização em 11 de dezembro. As intervenções com as participantes, por meio de reuniões em período noturno, na direção de E02, aconteceram entre os dias 07 de outubro e 13 de novembro.

Em relação a E01, o quadro final foi a realização de 7 (sete) gravações anteriores à formação oferecida pelo pesquisador, 04 (quatro) gravações acontecendo durante o período de formação e 07 (sete) após.

Cumpramos esclarecer que das 07 (sete) gravações finais, 03 (três) se deram no ano letivo de 2014 e 04 (quatro) se deram intencionalmente no ano letivo de 2015, como forma de alcance do mesmo número de gravações anteriores e posteriores, além da estratégia de verificação do movimento tomado pelos professores e alunos participantes após um período relativamente longo (seis meses) na ausência da auxiliar de sala e do pesquisador.

Já em E02, o quadro final ficou representado por 8 (oito) gravações anteriores, 04 (quatro) durante e 08 (oito) após a intervenção.

Cumpramos também esclarecer que das 08 (oito) gravações finais, 03 (três) se deram no ano letivo de 2014 e 05 (cinco) se deram intencionalmente no ano letivo de 2015, como forma de alcance do mesmo número de gravações anteriores e posteriores, além da mesma estratégia de verificação do movimento tomado pelos professores e alunos participantes após um período relativamente longo (seis meses) na ausência da auxiliar de sala e do pesquisador.

A opção pela gravação integral do segundo semestre partiu da nossa intenção em acompanhar um ciclo completo de formação, que entendemos que seria comprometido, caso optássemos pela gravação do primeiro semestre, tendo em vista a Copa do Mundo e todo o movimento social que ela ampliamente geraria por ser realizada no Brasil.

Assim sendo, cumpre esclarecer que o resultado foi a realização, em E01, de 18 (dezoito) aulas totalizando aproximadamente 741 minutos de filmagem, e em E02, 20 (vinte) aulas totalizando aproximadamente 854 minutos.

4.6 Tratamento dos Dados

O material bruto passou por pré-análise, quando quantificamos o tempo, catalogamos e separamos do total, com suporte do software Free Vídeo Editor 1.4.7.1022, momentos dissociados do foco principal como entrada e saída das participantes, chamadas e intervenções como visitas da direção, coordenação ou outros membros externos à sala de aula.

Para melhor compreensão desse processo de quantificação e separação para o alcance do material final, construímos um quadro representativo contendo o número da aula filmada, o dia e mês de gravação, o tempo total disponibilizado para análise após edição e o período em que esta foi realizada, ou seja, anterior à intervenção, durante ou após.

Importante esclarecer que, visando alcançar maior exatidão dos dados, optamos por representar o tempo após edição, sempre de forma inteira, desconsiderando os segundos, para tanto, adotando como regra, o "arredondamento" para baixo, nas transposições de tempo entre 1 e 30 segundos e, acima, daqueles que estavam entre 31 e 59 segundos. Seguem os quadros com tonalidades de cinza distintas para facilitar a visualização e a interpretação dos dados:

Quadro 2. Controle de edição realizada para quantificação e separação de material de análise das aulas em E01.

AULA	DATA	TOTAL	AULA	DATA	TOTAL	AULA	DATA	TOTAL
Período Anterior à Intervenção			Período de Intervenção			Período Posterior à Intervenção		
1	24/07	32´	8	23/10	41´	12	25/11	45´
2	14/08	36´	9	28/10	45´	13	25/11	42´
3	26/08	32´	10	28/10	48´	14	11/12	44´
4	26/08	42´	11	13/11	47´	15	01/06	35´
5	11/09	43´				16	03/06	42´
6	23/09	40´				17	08/06	42´
7	23/09	45´				18	10/06	40´

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 3. Controle de edição realizada para quantificação e separação de material de análise das aulas em E02.

AULA	DATA	TOTAL	AULA	DATA	TOTAL	AULA	DATA	TOTAL
Período Anterior à Intervenção			Período de Intervenção			Período Posterior à Intervenção		
1	04/08	38´	9	07/10	35´	13	17/11	45´
2	04/08	45´	10	20/10	41´	14	17/11	46´
3	19/08	46´	11	20/10	48´	15	02/12	40´
4	01/09	41´	12	04/11	38´	16	09/06	40´
5	01/09	48´				17	10/06	48´
6	16/09	44´				18	16/06	43´
7	29/09	42´				19	17/06	44´
8	29/09	42´				20	23/06	40´

Fonte: Elaboração Própria

Após edição do material, o resultado foi integralmente assistido pelo pesquisador com vistas à verificação das condições de áudio, imagem e aproveitamento segundo o objetivo da tese, sendo considerado aprovado para transposição da fase de tratamento para organização dos dados.

4.7. Organização dos Dados

Considerando a vasta quantidade de dados disponibilizados pelas filmagens e a necessidade de busca por constituir o foco de análise do pesquisador segundo a problemática estudada, optamos por organizar os dados a partir de duas ações.

A primeira ação, de ordem essencialmente quantitativa, foi o mapeamento de cada aula. Trata-se de procedimento onde assistimos integralmente o material disponibilizado após edição, realizamos pausas sistemáticas de 30 em 30 segundos, e efetuamos, em planilha própria (apêndices 7 ao 12), a identificação das seguintes ocorrências presentes no interior do tempo indicado, que julgamos importantes ao desenvolvimento da pesquisa:

a. Intervenção P01/P02: mapeamento do momento e do tempo de intervenção das participantes, concentrando correções de tarefas, vistos na apostila ou no caderno, escrita de textos e resumos na lousa, caminhada pela sala de aula visando o acompanhamento de uma proposta, além dos atendimentos individualizados que comumente ocorrem na mesa das participantes.

b. Comando P01/P02: identificação do momento de ocorrência de comando dado pelas participantes, como por exemplo, a fala que sinaliza o início, a conclusão ou a revisão de uma atividade pedagógica, o controle do comportamento inadequado, a instigação da curiosidade dos alunos, a intencional promoção da participação, etc.

c. Contação: trata-se do mapeamento do tempo e dos momentos de desenvolvimento deste nível de formação no ensino da história, ou seja, quando as participantes estão contando a história (oficial ou não) sem sinais claros de associação intencional dos conceitos que ela traz.

d. Associação Básica: mapeamento dos momentos onde a contação dá lugar ou dialoga com este novo nível do ensino da história, ou seja, quando as participantes passam a utilizar conceitos trabalhados no tema em andamento para sua melhor compreensão do próprio tema ou de singularidades nele presentes, como por suposição, o momento em que uma professora realiza a aplicação do conceito "escambo" para dar suporte à compreensão de seu sentido e lugar no Brasil Colonial.

e. Associação Plena: trata-se do mapeamento do momento onde, na aula, ocorre a generalização de um conceito histórico, ou seja, quando as participantes não se utilizam dos conceitos para compreensão da própria história ensinada ou de particularidades nela presentes, mas os aplicam como ferramenta de compreensão de outras histórias em contextos e tempos históricos significativamente distintos.

f. Participação Aluno com D.I: momentos em que há participação integrada do aluno com deficiência intelectual na aula de história, ou seja, quando há uma fala, um questionamento, a materialização de uma dúvida, esclarecimento ou partilha de ideias por parte deste aluno, de forma contextualizada, não alheia ou desconexa à proposta trabalhada e como fruto de relação estabelecida entre ele e a participante ou entre ele e os demais alunos.

g. Participação Aluno sem D.I: momentos em que há participação integrada de alunos sem deficiência intelectual na aula de história ou seja, quando há uma fala, um questionamento, a materialização de uma dúvida, esclarecimento ou partilha de ideias por parte destes alunos, de forma contextualizada, não alheia ou desconexa à proposta trabalhada.

O resultado de cada mapeamento gerou um mapa visual geral da dinâmica de ensino desenvolvida durante as aulas de História estudadas, conforme figura abaixo:

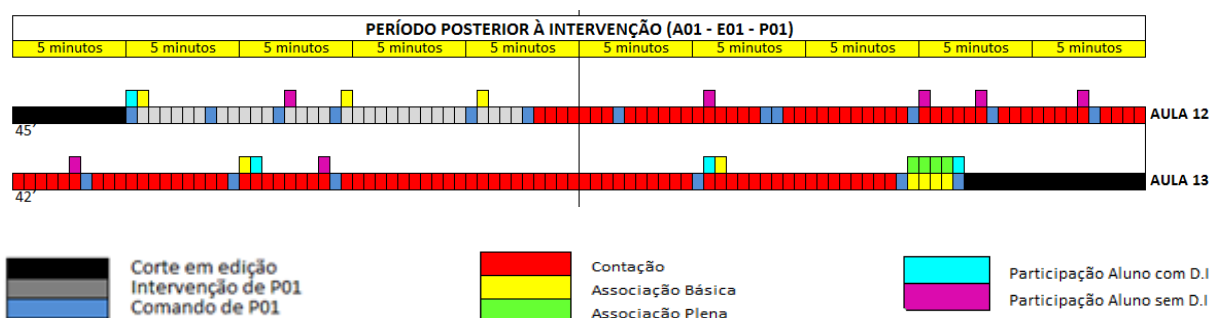


Figura 3. Exemplo de mapa visual.

O exemplo apresenta uma aula dupla de História, representativa de dados coletados no período posterior à intervenção em E01, com tempo total de 100 minutos, divididos em dois momentos contíguos de 50.

Acima existem 10 indicadores (de 5 minutos cada) na cor amarela, com uma linha vertical, na cor preta, ao final de 25 minutos, indicando o período central (ou o meio) do total de cada aula, servindo ambos, apenas como referencial para suporte à análise desenvolvida pelo pesquisador.

Cada pequeno retângulo representa 30 segundos da aula mapeada, contendo no exemplo, 200 unidades (eixo principal) acrescidos de retângulos paralelos que representam situações diferentes que aconteceram dentro dos mesmos trinta segundos.

No canto inferior esquerdo de cada eixo principal, temos o indicativo do tempo total sob análise, neste caso, 45 e 42 minutos respectivamente.

Logo abaixo, uma legenda explicativa, sinaliza com cores distintas, cada ação identificada na análise das filmagens, ou seja, os cortes em edição, as intervenções da participante, seus comandos, os níveis da história ensinada (contação, associação básica e plena), além dos momentos de participação dos alunos com ou sem deficiência intelectual.

Além do mapa geral, os dados permitiram também a construção de um mapa quantitativo (Apêndice 13) que oferece importante material indicando os três períodos de análise (antes, durante e após a intervenção), e apresentando o número da aula dentro do

período a que pertence, neste exemplo, de 01 a 18, conforme podemos observar abaixo:

	Período Anterior à Intervenção							Período de Intervenção				Período Posterior à Intervenção						
	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	AULA 6	AULA 7	AULA 8	AULA 9	AULA 10	AULA 11	AULA 12	AULA 13	AULA 14	AULA 15	AULA 16	AULA 17	AULA 18
Corte em Edição	18'	14'	18'	8'	7'	10'	5'	9'	5'	2'	3'	5'	8'	6'	15'	8'	8'	10'
Período sob análise	32'	36'	32'	42'	43'	40'	45'	41'	45'	48'	47'	45'	42'	44'	35'	42'	42'	40'
Intervenção P01	8'	8'	8'	0'	6'	7,5'	0'	7,5'	17'	0'	12,5'	15'	0'	9'	11'	10,5'	8'	9,5'
	25%	22%	25%	0%	14%	18%	0%	18%	37%	0%	26%	33%	0%	22%	31%	25%	19%	24%
Comando P01	2'	2,5'	1,5'	1'	2,5'	1,5'	0,5'	2,5'	3,5'	6'	3,5'	6'	3'	3,5'	4,5'	5'	4'	5,5'
	6%	7%	5%	2%	6%	4%	1%	5%	8%	12%	8%	14%	7%	6%	13%	12%	10%	13%
Contação	22'	25,5'	22,5'	41'	34,5'	31'	44,5'	31'	24,5'	42'	31'	24'	39'	31,5'	19,5'	26,5'	30'	25'
	69%	71%	70%	98%	80%	78%	99%	77%	55%	88%	66%	53%	93%	72%	56%	63%	71%	63%
Associação Básica	0	0	1	0	1	0	1	2	1	0	2	3	6	7	3	5	4	5
Associação Plena	1	2	2	1	1	0	0	2	2	2	0	0	4	3	7	2	7	9
Participação D.I	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3	1	3	5	2	0	2	3
Participação Sem D.I	5	3	2	4	1	2	7	2	2	4	3	5	2	2	6	8	7	4

As aulas identificadas pela cor cinza escuro, indicam que são duplas, com tempo total de 100 minutos divididos em dois períodos de 50, conforme anteriormente esclarecido.

Ao lado esquerdo, temos a indicação dos mesmos itens constantes do mapa geral, acrescidos de "corte em edição" e "período sob análise", inseridos com a finalidade de oferecer dados da representatividade da amostra. A soma de ambos será sempre 50 minutos, em vista do tempo regular total de aula.

Buscando alcançar maior exatidão na análise dos dados, os itens, Associação Básica, Plena, Participação de aluno com D.I e Participação de Aluno sem D.I, foram mapeados segundo a quantidade de incidências, ou seja, o número de vezes em que ocorreram durante a aula, representada no eixo principal.

Os itens Intervenção, Comando e Contação, dada sua representatividade na formação dos fundamentos essenciais das aulas de História (análise adiante), compõem o que denominamos "Eixo Central", e constituem conjuntamente, o tempo total sob análise.

Eles foram representados por meio do tempo total por aula em minutos, seguidos logo abaixo, do percentual desta representação perante o que é apontado no tempo total sob análise.

Assim, os dados componentes deste eixo, permitem visualização gráfica da informação, como podemos acompanhar abaixo:

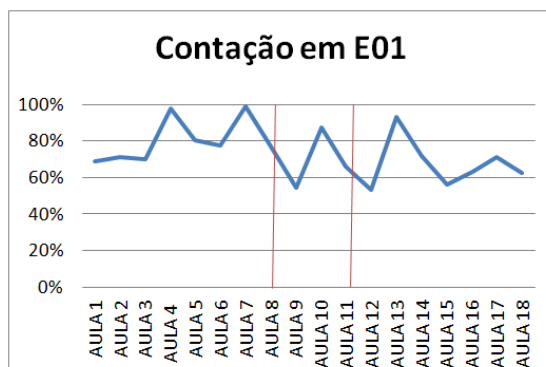


Gráfico 1. Exemplo da representação gráfica dos dados componentes do Eixo Central

O Eixo Vertical (ou "y" no plano cartesiano), representa o percentual diante do tempo total sob análise, enquanto o Eixo Horizontal (ou "x" no plano cartesiano), representa o espaço de alocação dos dados em cada aula, neste caso, entre as aulas 1 e 18.

As duas barras divisórias na cor vermelha, presentes no centro da representação gráfica, demarcam as aulas que aconteceram antes, durante e após a intervenção, indicando-nos, neste caso, que a intervenção ocorreu entre as aulas 8 e 11.

Considerando que os dados quantitativos elencados a partir desta primeira ação, carecem de complementos descritivos sobre a dinâmica ensino e aprendizado desenvolvida nas turmas estudadas, principalmente por considerarmos que por si, não nos permitiriam maior percepção do movimento dialético que se faz profundamente presente na dinâmica da sala de aula (Vygotsky, 1995) desenvolvemos então uma segunda ação de organização dos dados.

Em posse de um roteiro de organização dos dados (apêndice 1), composto por 16 itens, após o mapeamento, assistimos novamente todas as filmagens, tendo desta vez, a preocupação com a descrição dos elementos quantificados anteriormente, acrescidos de novos, que entendemos serem indispensáveis ao estudo.

Dentro de um primeiro bloco, que denominamos "Características Estruturais", realizamos anotações complementares sobre:

a. Tema da aula: qual ou quais foram os temas abordados e que, de maneira geral, direcionaram as atividades pedagógicas propostas pelas participantes. Podem integrar-se a este item, exemplos como: Antiguidade Oriental, Feudalismo ou Civilização Hebraica.

b. Materiais Utilizados: realizamos anotações acerca dos objetos pedagógicos utilizados pelas participantes para a condução da aula, onde integram-se itens como: lousa, apostila, caderno, giz e caneta.

c. Organização Pedagógica da sala de aula: anotamos dados sobre a disposição física da turma na sala e de possíveis alterações na estrutura física da sala de aula em decorrência de agentes externos ou da intenção pedagógica. Integram-se neste item descritivos como: carteiras e cadeiras sem modificações, redirecionamento de parte da turma para a lateral direita da sala devido a goteiras, carteiras organizadas em círculo etc.

No segundo bloco, que denominamos "Dinâmica Ensino e Aprendizado", buscamos elementos de descrição das Intervenções e Comandos de P01/P02, das Participações de

A01/02 e dos componentes de sua turma, além das três fases do Ensino de História, todas, já quantificadas na ação anterior de organização dos dados.

No Terceiro Bloco, que denominamos "Descritivo Complementar", buscamos descrever elementos associados à:

a. Estratégia Pedagógica: o objetivo foi concentrar descrições acerca do processo construído pelas participantes com vistas ao aprendizado da história, contendo descritivos como: interpretar texto e realizar associação dos conceitos com problema cotidiano, leitura e problematização, leitura individual seguida de discussão, etc.

b. Adequação de Currículo: a intenção foi a descrição de ações associadas à busca por tornar o currículo de história acessível ao aprendizado do aluno com deficiência intelectual.

c. Adequação de Procedimento: nesse item apresentamos descrições das perceptíveis modificações no procedimento de ensino com vistas ao aprendizado contextualizado e integrado do aluno com deficiência intelectual.

d. Adequação de Tempo: concentram-se descrições de materializada preocupação com a adequação da temporalidade do aluno com deficiência intelectual para o aprendizado de história em relação a sua turma.

e. Complemento: agregam descritivos do processo de coleta, cujo olhar do pesquisador, entende serem significativos para uma melhor compreensão dos fenômenos estudados.

Os resultados destas duas ações com vistas ao melhor aproveitamento dos dados, foram finalmente analisados e devidamente estudados pelo pesquisador a partir do referencial teórico histórico-cultural (Vygotsky, 1995), que o auxiliou na constituição de uma visão mais apurada sobre a existência de um movimento de resposta na dinâmica ensino/aprendizado de história para os alunos com deficiência intelectual, observável a partir da intervenção construída e aplicada junto às professoras participantes.

Capítulo 5 Resultados

Buscando o máximo aproveitamento possível da riqueza de informações fornecidas pelos dados e reconhecendo, desde o princípio, que a análise estabelecida não esgota a ampla gama de possibilidades que permitem, dividimos a apresentação e a discussão dos resultados em três momentos.

No primeiro, a proposta será a pré-análise descritiva dos dados quantitativos. Esta pré-análise basicamente se dará por meio de uma breve descrição ou apresentação individualizada dos dados coletados, seguida de uma pequena reflexão envolvendo os dois espaços escolares estudados.

No segundo momento, a proposta será a análise comparativa dos dados quantitativos, os dados que inicialmente foram apresentados de forma individualizada, agora irão compor quadro único com outros que julgamos relevantes à compreensão de um dado fenômeno.

Para melhor entendermos a intenção deste segundo momento, tomemos como exemplo os dados relativos à participação dos alunos com deficiência intelectual em E01 e E02, e o movimento que ganharam entre os três períodos estudados, ou seja, antes, durante e após a intervenção.

Esses dados, introduzidos na pré-análise de forma individualizada, passarão a compor gráfico intencionalmente conjugado às incidências de Associação Básica e Plena nos três períodos estudados.

Assim apresentados, entendemos que fornecem informações importantes sobre a resposta dos alunos com deficiência intelectual às diferentes formas de aplicação do conhecimento histórico que está sendo trabalhado na sala de aula.

A análise desses dados integrados, dar-se-á de forma intencionalmente comparativa entre os dois espaços que estão sendo estudados, fornecendo assim, uma série de informações importantes à compreensão dos resultados alcançados ou não por meio da intervenção proposta às participantes.

Após a conclusão destes dois primeiros momentos de análise, os dados, apresentados individualizados e logo após, de forma integrada e comparada, serão por fim, analisados em sua forma qualitativa, onde nossa intenção, será problematizar em sua forma mais humana, ou seja, nas reais ações de cada participante da pesquisa (até então apresentadas como números que os colocaram em dada qualificação como, por exemplo, "participação aluno com d.i"), para melhor compreendermos que ações são essas e em que medida podem ou não ser qualificadas como ações proativas no sentido do aprendizado de história pelos alunos com deficiência intelectual.

5.1 Pré-análise descritiva dos dados quantitativos

Neste primeiro momento nossa opção será pela visualização e breve problematização do que indicam os dados sobre as aulas de História onde esta relação professor x aluno com deficiência intelectual x currículo se concretiza.

Do tempo total de aulas gravadas, ou seja, de 900 minutos em E01 e 1000 minutos em E02, 159 minutos em E01 foram descartados, enquanto em E02, 146 minutos, o que significa que 17,6 % do tempo total de aula de História em E01 e 14,6% em E02 foram descartados pela inexistência de qualquer ação pedagógica

Os dados cortados na edição referem-se, de maneira geral, às entradas e saídas de alunos, à chegada, saída e preparação das professoras participantes, ao controle inicial do comportamento, às chamadas e às interrupções das aulas por membros externos como direção, coordenação, inspetores, auxiliares e inclusive, vendedores³⁴.

Considerando que em E01, 82,4% do total de dados coletados estão disponíveis para análise, e em E02, 85,4%, entendemos ter alcançado percentual satisfatório e representativo da dinâmica do ensino da história a alunos com deficiência intelectual nas duas escolas estudadas.

Apesar deste primeiro olhar apontar como positivo o índice de aproveitamento do material de pesquisa, dois fatores a respeito, precisam ser evidenciados.

O primeiro deles seria a pouca variação existente entre os percentuais de aproveitamento nas duas dinâmicas observadas, o que indica que, tanto no espaço público quanto no particular, o percentual do tempo total de aula, utilizado para administração de fatores não pedagógicos, é superior a 10%.

O segundo fator a ser evidenciado é que não podemos desconsiderar, é o de que, apesar da representatividade alcançada, o tempo total de aula, em ambas as turmas, é prejudicado, principalmente no primeiro e no último quarto das aulas, ou seja, tem concentração no início e no fim das mesmas.

Sabemos não ser efetivamente possível o total aproveitamento dos cinquenta minutos de cada aula, tendo em vista que estamos diante de situações cotidianas onde as interrupções são comuns e muitas vezes indispensáveis, porém, reconhecemos ser necessária a ampliação

³⁴ Em três situações distintas deparamo-nos com a necessidade de exclusão de tempo significativo de material porque durante a aula, ingressaram na sala vendedores de livros, atores de teatro com apresentação marcada e, por fim, apresentadores de um circo que acabara de dar início às suas atividades na cidade.

da reflexão em torno dessa problemática, visto que há fortes indícios de um desnecessário desperdício de precioso período de mediação que, se bem utilizado, garantiria ampliação das possibilidades de acesso ao direito de pleno desenvolvimento de cada aluno.

Esta questão incide também na problematização da estrutura e organização da vida escolar, que há longos anos sedimentando o tempo de aula em cinquenta ou sessenta minutos por especialidade da ciência, parece pouco contribuir na ampliação do diálogo entre as mesmas.

Se pensarmos nesta questão sobre o ponto de vista do aprendizado do aluno com deficiência intelectual, entendemos ser esta reflexão ainda mais significativa, já que as condições desafiadoras trazidas pelo contexto sobre o aluno com deficiência intelectual e seu aprendizado, determinam cuidados específicos com o planejamento de utilização deste tempo.

Dando continuidade à pré-análise dos dados, passamos ao descritivo do percentual de tempo dedicado aos comandos, ou seja, orientações exaradas pelas professoras participantes com a finalidade de promover uma ação dos alunos em dada proposta na sala de aula com vistas ao aprendizado de História.

Os dados nos revelam que houve variação positiva no percentual de tempo dedicado a esta ação em P01, ou seja, no momento que antecede a intervenção (07 primeiras aulas), o percentual de tempo que P01 dedica a construção ou emissão dos comandos, que variou entre 01 e 07%, passa, no período de intervenção localizado entre as aulas 08 e 11, a variar entre 05 e 12%.

Revelam também que esta variação positiva permanece no período posterior à intervenção (aulas 12 a 18), transitando entre 06 e 14% do total do tempo sob análise.

Considerando o comando enquanto momento intencionalmente produzido pelo professor na busca pela inserção dos alunos no contexto da aula que está sendo desenvolvida, entendemos que os dados são relevantes na medida em que sugere a criação de um espaço dialógico mais amplo, que sem dúvida alguma, é positivo a todos os alunos, incluindo aqueles que têm deficiência intelectual.

Os dados que representam esse movimento observado na dinâmica de ensino em P01, estão no gráfico a seguir:

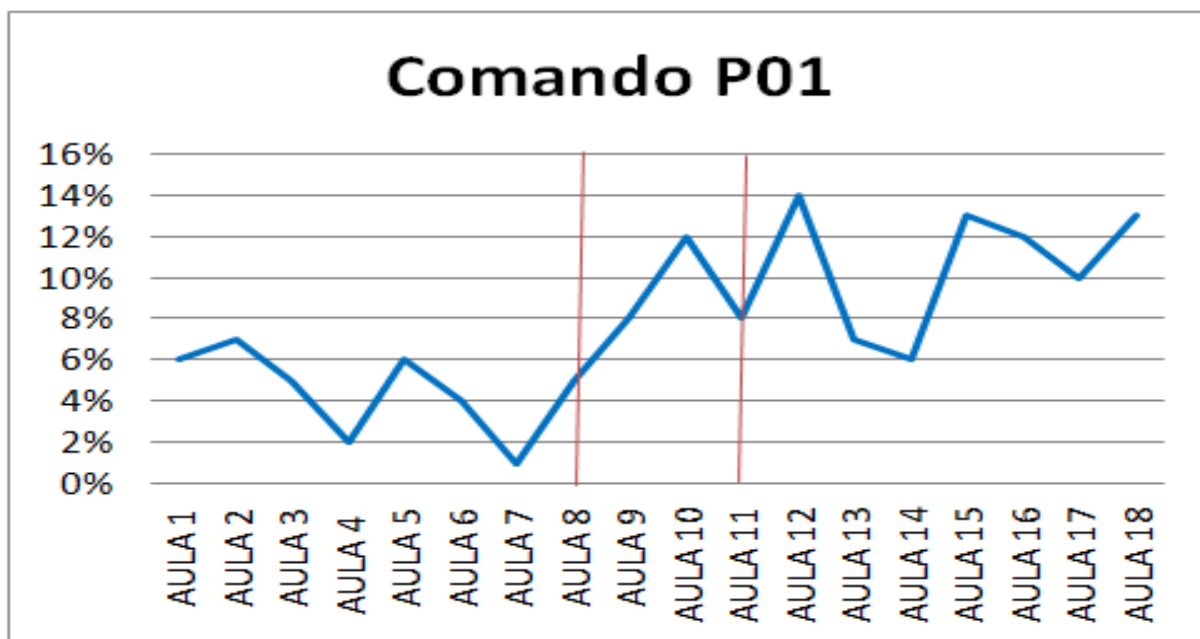


Gráfico 2. Percentual do Tempo Efetivo Total de Aula onde há Comando efetuado por P01

Quando analisamos os percentuais relativos ao mesmo foco em P02, percebemos uma variação, indicando (no espaço temporal observado), oscilações entre 01 e 09%, (com ampliações ou quedas em curso período de tempo) mantidas de forma bem parecida também nos períodos posteriores.

Assim sendo, no período anterior à intervenção, a variação ficou entre 01 e 09%, no período de intervenção, esta variável ficou entre 03 e 09% (com forte queda entre as aulas 10 e 12 que passa abruptamente de 09 a 03%), enquanto no período posterior, temos variável situada entre 01 e 08% com ampliação entre as aulas 16 e 17 (de 02 para 08%) seguida de nova queda abrupta entre as aulas 18 e 19, passando de 06 a 01%.

Os dados, como podemos acompanhar, são variados e não nos permitem realizar grandes afirmações ou percepções de tendências por suas várias situações de ampliação e queda brusca sem perenidade observável.

Entretanto, não podemos deixar de afirmar que a participação efetiva de P02 durante a aula é observável, e, mesmo com baixo percentual de tempo associado à emissão de seus comandos, entendemos ser um dado importante por revelar parte da busca de P02 em construir junto aos alunos com ou sem deficiência intelectual, uma via que compreende enquanto importante para o aprendizado da História.

De forma a facilitar a visualização deste interessante movimento de variabilidade que marca fortemente as características do ensino de História em P02, segue o gráfico correspondente:

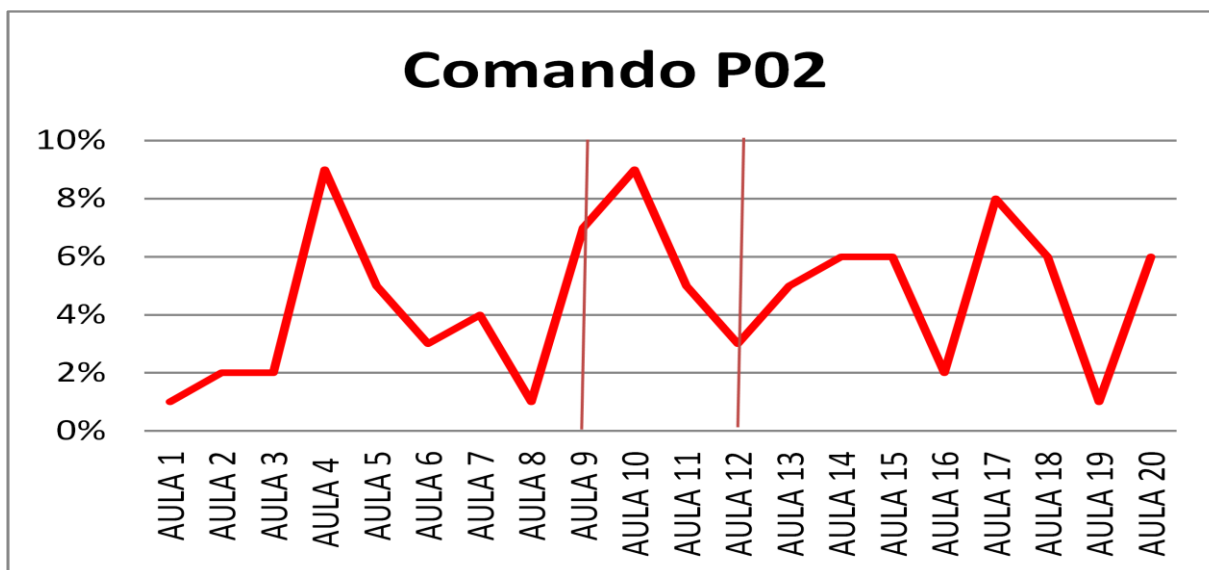


Gráfico 3. Percentual do Tempo Efetivo Total de Aula onde há Comando efetuado por P02

Realizando comparativo simples entre os percentuais de tempo dedicados aos comandos entre P01 e P02, os dados sugerem que em P01 parece ocorrer um movimento intencional de ampliação, enquanto o mesmo não parece ocorrer em P02, cujos dados, sugerem a possível inexistência desta intencionalidade, visto que a variação do tempo dedicado ao seu uso durante a aula, é a mesma nos três distintos períodos.

Passemos agora à análise dos dados relativos à intervenção em P01.

Podemos perceber que no período inicial, mais precisamente entre as três primeiras aulas, houve variação de 00 a 25% do tempo total de aula, onde P01 apresenta e conduz intervenção pedagógica junto aos alunos, com vistas ao aprendizado de história.

A tendência não se mantém nas demais aulas, com queda abrupta nas aulas 04 e 07, e entremeio de duas aulas (5 e 6) apresentando variação entre 15 e 18% .

O percentual mais alto de tempo dedicado à intervenção de P01 é alcançado na aula 09, quando a participante destina mais de 35% do tempo total sob análise, para orientação e acompanhamento da proposta juntos aos alunos no período de intervenção do pesquisador.

Esse índice é seguido de nova queda abrupta com duas aulas seguintes alcançando índice superior a 25% do tempo total sob análise.

Após nova queda abrupta, onde não há intervenção pedagógica proposta por P01, há indícios de perenidade com quatro aulas seguidas, quando em período posterior à intervenção, entre as aulas 14 e 18, P01 apresenta índice constantemente próximo ou superior a 20%.

Um interessante fator observável em P01, como podemos verificar a seguir, é o ciclo de inexistência de intervenções (aulas 4, 7, 10 e 13), que ocorre, em média, a cada 02 aulas.

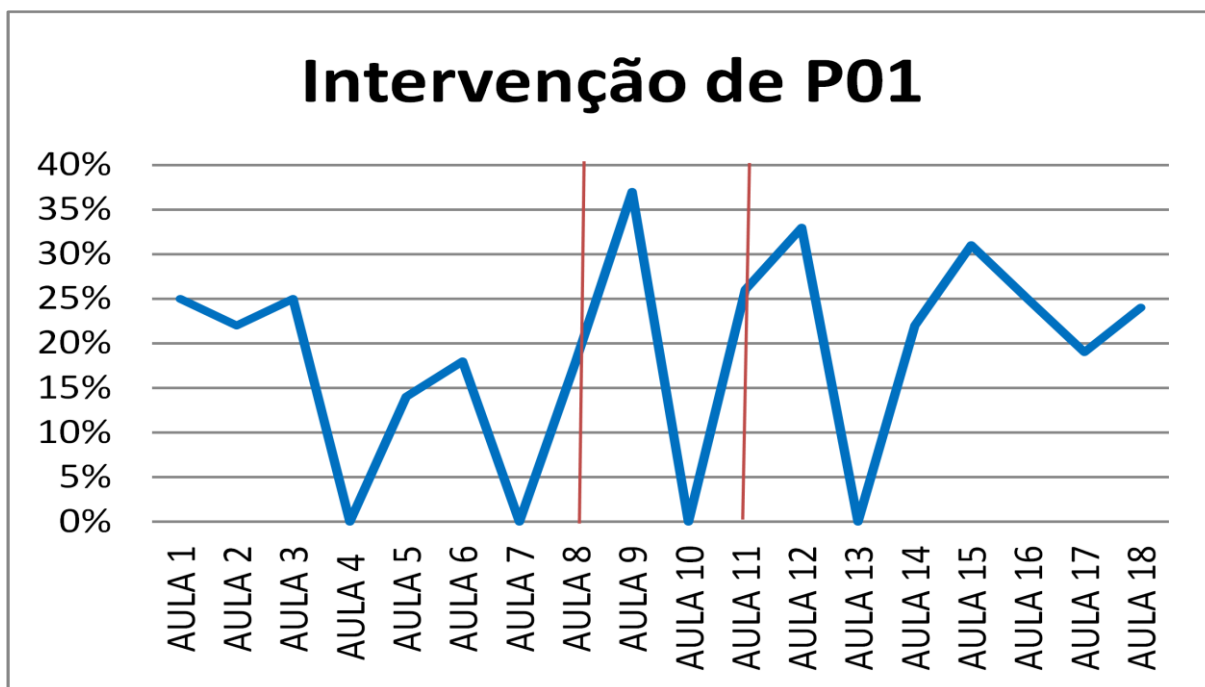


Gráfico 4. Percentual do Tempo Efetivo Total de Aula onde há Intervenção efetuada por P01

Os dados apresentados nas aulas de P02 seguem padrões muito parecidos em relação a P01, no que se refere às quedas abruptas, como podemos observar nas aulas 02 e 03, 05 e 06, 08 e 09, 11 e 12, 14 e 20.

Interessante, no entanto, observarmos que do tempo total de material analisado, a intervenção é maior em relação a P01, alcançando regularmente, patamares superiores a 80%, incluindo 02 aulas onde o índice atingiu 100%, ou seja, todo o material analisado apresenta intervenção pedagógica e, diferentemente de P01, jamais alcançou o índice 0.

Estamos diante de um padrão regularmente seguido por P02 que ganha pequena reestruturação a partir do momento em que adentramos o período final, ou seja, o posterior à intervenção.

Nesse momento, a variação entre as aulas 15 e 20, apresenta percentual muito mais regular em relação às aulas anteriores, ou seja, respectivamente, 19%, 10%, 24%, 28% e 18%,

tendo como único dado irregular, a aula 19, que apresenta 99% do tempo dedicado à intervenções.

Para melhor observarmos essa interessante e distinta dinâmica desenvolvida por P02, segue a representação gráfica da análise:

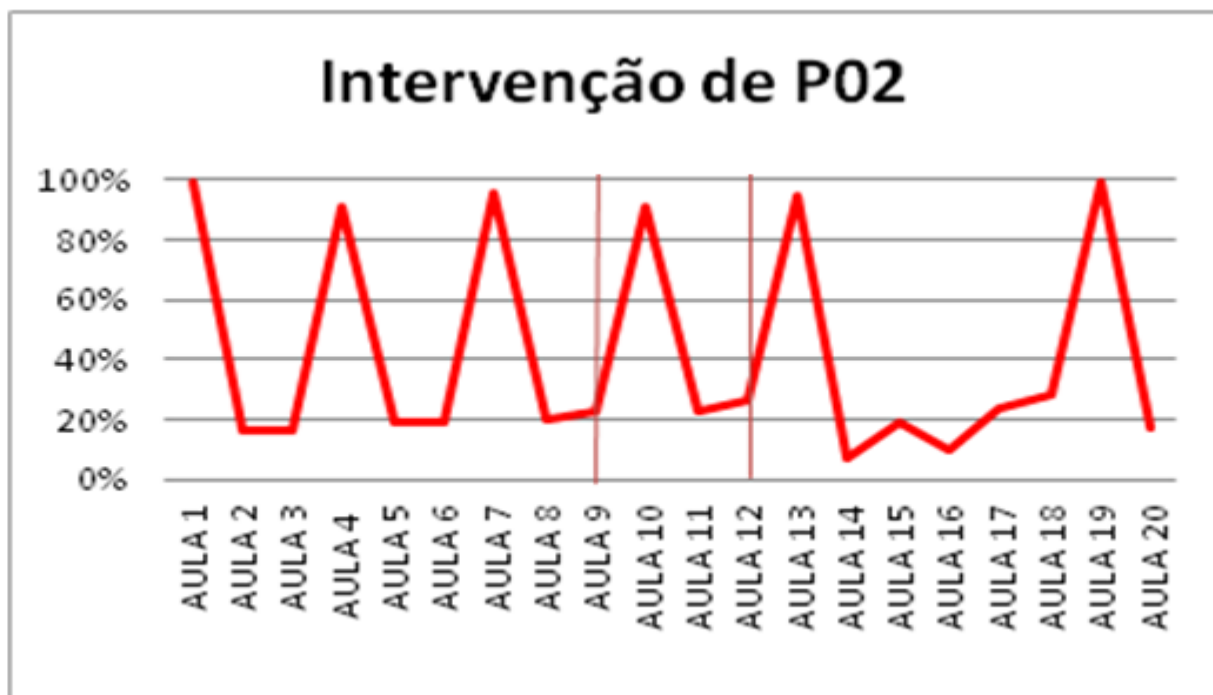


Gráfico 5. Percentual do Tempo Efetivo Total de Aula onde há Intervenção efetuada por P02

Como podemos perceber, os dados vêm nos sugerindo a importância da promoção do debate acerca da administração do tempo na sala de aula, que entendemos não ser sob qualquer hipótese, elemento coadjuvante, mas fundamental ao processo educacional.

Nos sugere também a observação de uma interessante informação que marca fortemente um diferencial de dinâmica existente entre os dois espaços, pois enquanto em P01, existe um ciclo regular de quedas nas intervenções a cada 02 aulas (04, 07, 10 e 13), em P02 temos também um ciclo regular, porém, com dados absolutamente contrários aos apresentados por P01, ou seja, a cada 02 aulas, temos um ponto de intervenção que se aproxima (em dois momentos alcança realmente) os 100%, como acompanhamos nas aulas 01, 04, 07, 10 e 13.

Por que existe essa disparidade tão marcante? Quais elementos caracterizam esses ciclos tão distintos e qual a representatividade deles no principal foco deste trabalho que é o ensino de história para os alunos com deficiência intelectual?

São questões importantes, diretamente descendentes dos dados coletados e que, organizados nos gráficos, demandarão um período específico de verificação por meio da análise qualitativa a ser desenvolvida logo adiante.

Passamos agora à pré-análise descritiva dos dados quantitativos referentes à participação de A01 e A02 diante dos aspectos essencialmente conduzidos pelas respectivas professoras participantes.

A intenção é dar início à compreensão da dinâmica de resposta dada pelos alunos participantes A01 e A02 às Intervenções e aos Comandos de P01 e P02, antes, durante e após as intervenções.

Os dados agora não serão apresentados enquanto percentual a partir do tempo total sob análise, mas de número de incidências durante os cinquenta minutos de aula.

Em relação a A01, antes do período de intervenção, temos em 07 aulas, apenas uma (aula 06), apresentando sua participação.

O número de participações de A01 passa a crescer tanto no período de intervenção quanto após sua conclusão.

Em quatro dias de aula, entre as de número 08 e 11, apenas na aula 10 não temos qualquer manifestação de A01, porém, nas demais, há variação de 01 a 03 participações, o que entendemos ser significativo em comparação aos números iniciais.

A mesma tendência é seguida no período posterior às intervenções do pesquisador, quando em sete aulas, apenas na de número 16 não temos qualquer participação de A01. Nas demais, a variação é crescente, alcançando entre as aulas 12 e 18, o máximo de 05 participações.

A participação do aluno com deficiência intelectual nas aulas de História, mesmo sem maiores descritivos (que se darão por meio da análise qualitativa adiante,) nos indica desde o princípio um importante movimento ocorrendo em E01 que certamente traz aspectos positivos ao aprendizado de A01, visto que, verdadeiramente, sugere-se a abertura de um espaço que inexistia ou estava restrito antes das intervenções do pesquisador.

Os dados que corroboram esta possível perspectiva positiva, podemos acompanhar no gráfico a seguir:

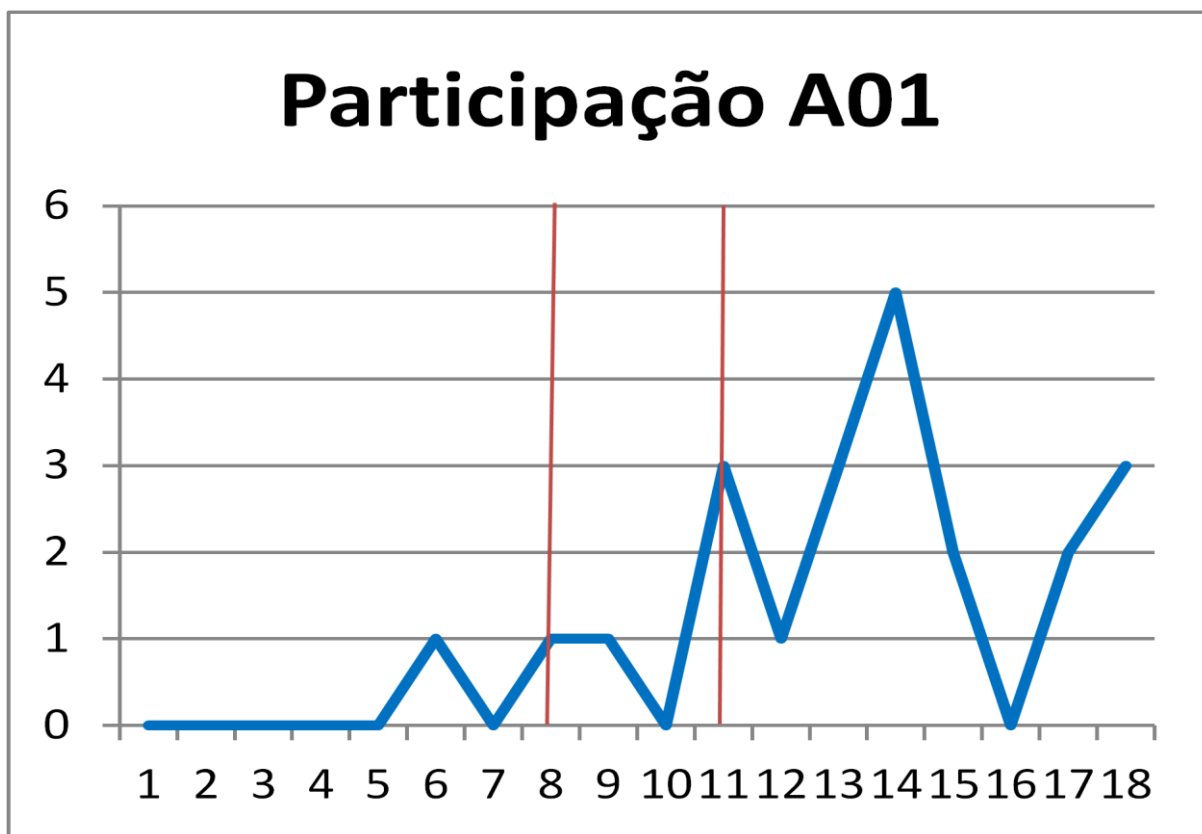


Gráfico 6. Número de Participações de A01 durante as aulas de História

Analisando os dados de A02 temos a mesma tendência crescente entre as aulas que se encontram no período anterior e posterior às intervenções.

No período inicial, entre as aulas 01 e 08, não temos qualquer manifestação de A02 durante a aula de História.

O mesmo não ocorre no período de intervenção do pesquisador, quando, entre as aulas 09 e 12, vemos sua participação por uma vez na aula 10 e 12. Na aula 11 não temos sua participação.

A tendência à participação de A02 se reforça entre as aulas 14 e 20 que representam o período final ou posterior à intervenção. Nessas aulas, A02 apresenta, respectivamente, 0, 1, 0, 2, 1, 3 e 2 participações.

No período de 08 aulas, apenas a de número 14 e 16 não apresentam qualquer manifestação por parte de A02, o que não ocorre nas demais, que, como pudemos ver, apresentam variações de 1 a 3.

Analisando detidamente tanto a representação gráfica de participação de A01 quanto de A02, fica notória a percepção de mudança de perspectiva entre o período de intervenção e

o próximo, como podemos acompanhar no gráfico a seguir, porém, apesar de entendermos tratar-se de variáveis inicialmente positivas do ponto de vista numérico, ressaltam um preocupante "silêncio" dos alunos com deficiência intelectual que participam da pesquisa, no período inicial, o que nos move à problematização acerca do que exatamente está ocorrendo nestes momentos.

Estamos diante de uma dinâmica cotidiana onde não havia espaço à participação? Eles encontram-se restritos? Foram abertos? Em caso positivo, de que forma? A inexistência da participação desses alunos no período indicado, segue um padrão comum, também perceptível a tantos outros alunos ou estamos diante de um contexto pouco integrador?

Junto a essas perguntas, outras tantas podem somar-se, mesmo quanto à qualidade ou a característica da participação que passa a ocorrer, afinal, poderíamos mesmo classificá-las como ação participativa? Integrada?

Para nos auxiliar na construção das respostas ou no debate acerca dessas importantes questões que são levantadas, entendemos que novos dados são imprescindíveis e somar-se-ão para uma melhor verificação desta dinâmica, logo, retomemos adiante, com suporte do diálogo entre as fontes e, particularmente, do que nos apresentará o desenvolvimento da análise qualitativa.

Até a corroboração ou não das hipóteses que podem ser abertas a partir das problemáticas enunciadas, lembramos novamente tratarem-se de dados importantes, que nos remetem a um interessante e proveitoso momento de abertura que certamente alcançará de forma positiva o objetivo maior, que é o aprendizado de história pelos alunos com deficiência intelectual.

Os dados representativos da participação de A02, estão no gráfico a seguir:



Gráfico 7. Número de participações de A02 durante as aulas de História

Considerando a importância do contexto na constituição da participação do aluno com deficiência intelectual durante as aulas de História, levantamos também, dados sobre a participação dos demais alunos.

Os dados referentes à turma de A01 indicaram perenidade na alta variação entre os três períodos analisados, tendo apenas o período de intervenção, apresentado relativa redução em relação ao período anterior e posterior, ou seja, enquanto nele, alcançamos variação situada entre 2 e 5 incidências, no período anterior essa variação permaneceu entre 1 e 7, enquanto no período posterior apresentou-se entre 2 e 8.

Para melhor observarmos essas características, seguem os dados representativos da alta variação, no gráfico a seguir:

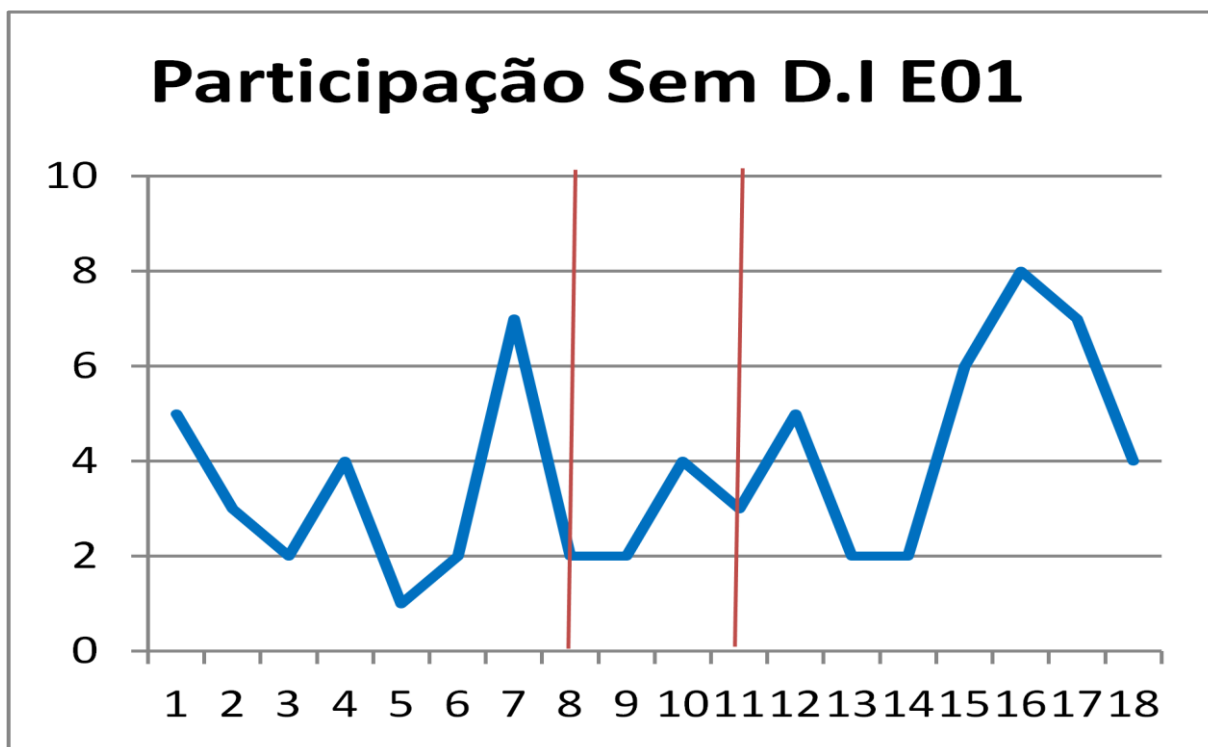


Gráfico 8. Número de participações de alunos sem deficiência intelectual em E01

Os dados das participações de alunos sem deficiência intelectual em E02 apontam basicamente as mesmas características, ou seja, variação entre os três períodos estudados, não apresentando aulas sem qualquer participação.

Observando de perto os dados coletados no período anterior à intervenção, vemos que o número de incidências varia entre 02 e 08, tendência seguida no período de intervenção, que, localizado entre as aulas 09 e 12, variam entre 02 e 09.

O período posterior à intervenção, representado entre as aulas 13 e 20, apresenta pequena diferença em relação às tendências anteriores, pela permanência do número de incidências iguais ou acima de 5, alcançando 10 que, entre E01 e E02, foi o maior número alcançado.

Interessante observarmos que, entre as aulas 11 e 19, há uma preponderância de números positivos em ordem crescente, o que sugere uma perene condução de aulas com características integradoras.

A configuração apresentada pelos números, sugere, assim como em E01, uma aula participativa e colaborativa, cujo ambiente, apresenta potenciais características promotoras do diálogo, da troca de informações e do debate de ideias, porém, carecem de um olhar mais próximo a partir da análise qualitativa que permitirá corroborarmos ou não essa hipótese.

Os dados representativos deste descritivo, que permitem visualização das tendências de variação e do pequeno diferencial no período posterior às intervenções do pesquisador, seguem no gráfico abaixo:

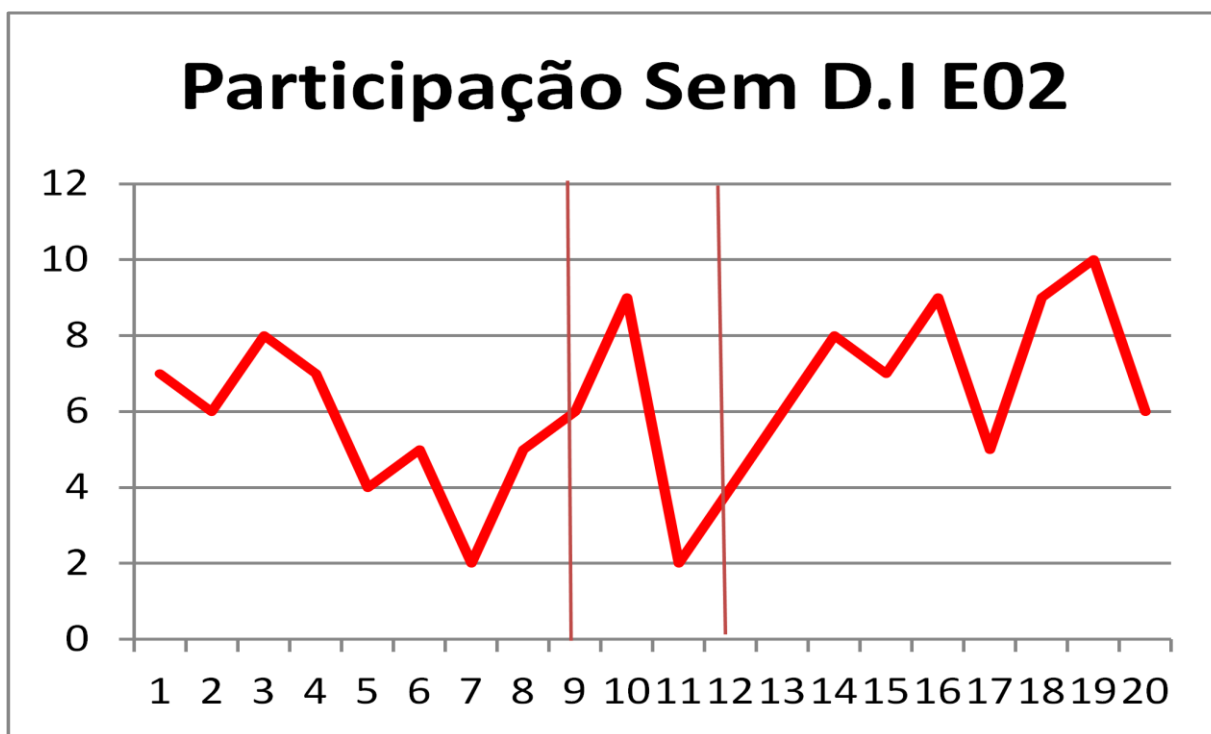


Gráfico 9. Número de participações de alunos sem deficiência intelectual em E02

Tanto em E01, quanto em E02, pudemos acompanhar uma variação de incidências que se estendem durante todas as aulas estudadas, apresentando, no entanto, maior número de participações acontecendo no período posterior à intervenção, o que nos permite retomar a questão anteriormente apresentada e na qual afirmarmos que os alunos com deficiência intelectual estão inseridos em um contexto que apresenta espaço de participação, o que entendemos ser um dado importante na medida em que nos sugere não serem locais completamente fechados ao diálogo com os alunos. Persiste, no entanto, a inquietação acerca dos fatores determinantes do completo silêncio dos alunos com deficiência intelectual em todo o período que antecede as intervenções nas duas escolas estudadas.

Para melhor compreensão desta hipótese oriunda dos dados quantitativos, entendemos ser necessário analisar não somente os números, mas ainda as características dessas participações, razão pela qual, retomaremos a temática adiante, na análise qualitativa.

Dando continuidade à pré-análise descritiva dos dados quantitativos, que tratam conjuntamente da dinâmica ensino e aprendizado de história pelos alunos com deficiência

intelectual, passamos agora à verificação das incidências relativas aos níveis da história ensinada (tema proposto na tese), ou seja, a Contação, a Associação Básica e a Associação Plena.

Os dados indicam que ambos os espaços escolares analisados tem sido fortemente marcados pelo exercício do primeiro nível do ensino da história, aparecendo os demais níveis, em circunstâncias muito específicas.

Os dados coletados em E01 indicam que, do total do material disponível à análise após a edição inicial, a média de tempo onde P01 permanece no nível da contação da história é variável, porém, apresentando forte tendência à permanência acima de 70% do tempo total, independentemente da intervenção do pesquisador, ou seja, tanto antes, quanto durante e depois da intervenção, houve manutenção desta tendência.

Para melhor compreendermos os sugestivos dados que acabamos de mencionar, o gráfico representativo deste movimento segue abaixo:

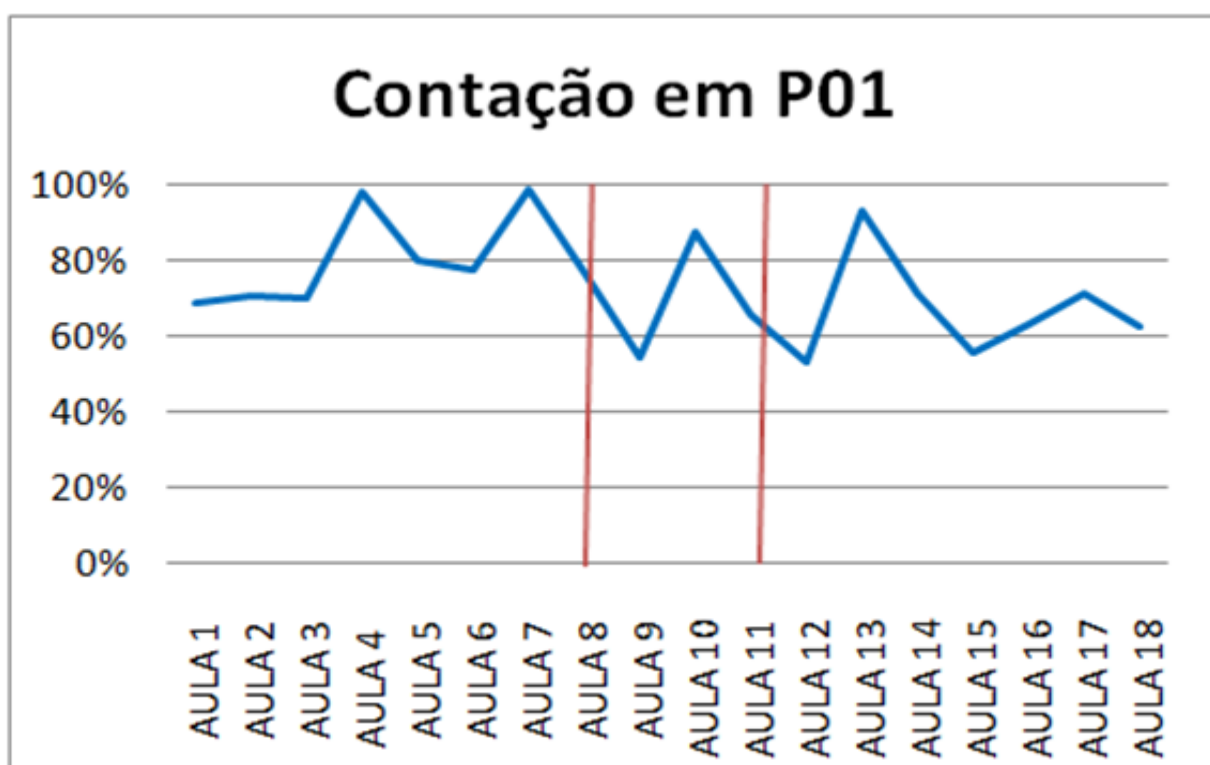


Gráfico 10. Percentual do Tempo Efetivo Total de Aula em P01 no nível da Contação.

A mesma tendência é observável também em E02 que apresenta antes e durante a intervenção, permanência superior a 80% do tempo de aula em contação, variando, em algumas circunstâncias chegando a zero pela opção de P02 em utilizar sempre uma aula

completa para escrita do resumo na lousa (que será utilizado como roteiro para a contação), não havendo nelas, qualquer movimento direcionado à prática de ensino, mas tão somente à preparação.

Considerando o período posterior à intervenção, quando do nosso retorno para verificação das características das aulas após período de ausência do pesquisador, vemos que não houve alteração quanto à tendência anterior associada ao percentual de período de contação na aula de história, apenas, redução do tempo investido na escrita dos resumos na lousa, onde exceção, encontramos apenas na aula 19.

Importante ressaltar, que o horário das aulas no período letivo de 2015 foi alterado, não apresentando àquele momento, as aulas “duplas” nas quais havia a prática comum do uso da primeira como espaço temporal de construção do resumo que norteia as explicações, o que nos permite afirmar ser uma hipótese que explique a nova tendência.

O gráfico 11 representa bem as características que apresentamos, bem como a tendência presente no período posterior à intervenção:

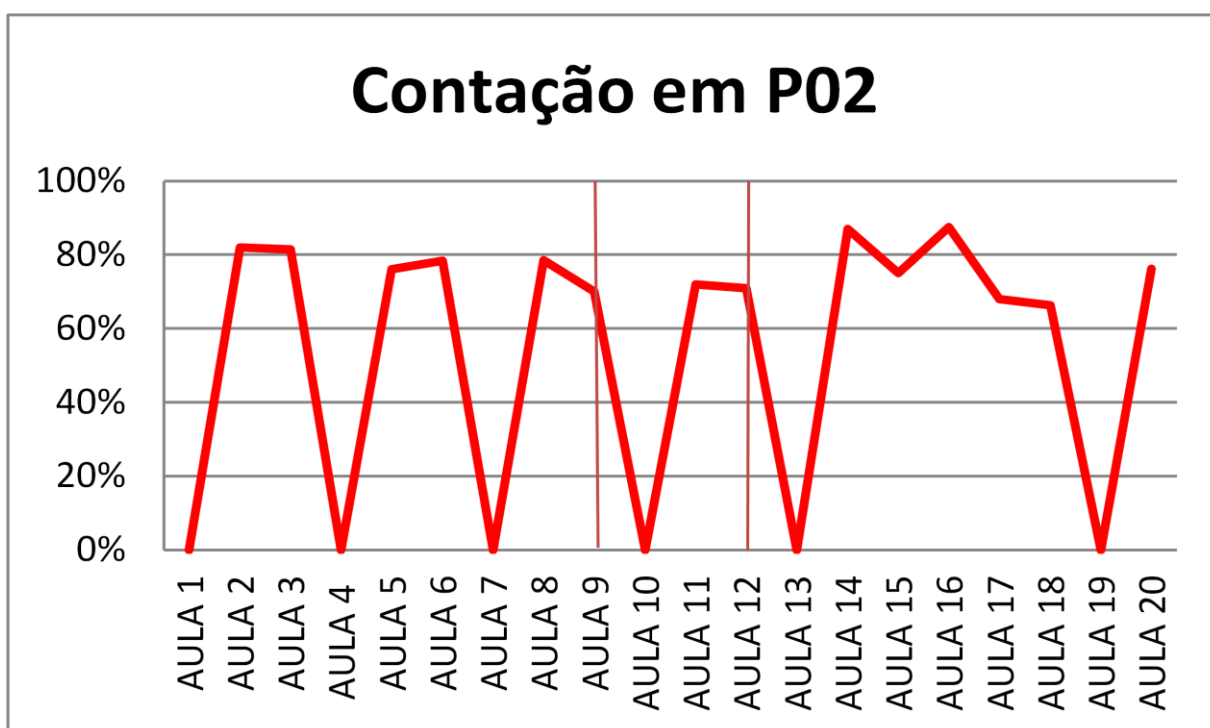


Gráfico 11. Percentual do Tempo Efetivo Total de Aula em P02 no nível da Contação.

Entendemos a opção pedagógica de P02 quanto à utilização deste primeiro período das aulas duplas para a formalização de um roteiro estruturado de apresentação do conteúdo, o que favorece muito na organização das informações com vistas à contação e mesmo para os

demais níveis do ensino da história, porém, não podemos também deixar de apontar, ser esta uma opção que pode comprometer um período importante da aula a ser utilizado para o alcance de seu principal objetivo que é o aprendizado da história.

Dando continuidade à pré-análise dos dados, passamos então à verificação dos indicadores referentes à Associação Básica e à Associação Plena.

Visando dar suporte à compreensão desses dados, entendemos ser primeiramente importante esclarecer que ao falarmos de níveis de história ensinada (Contação, Associação Básica e Associação Plena), a imagem ou o pensamento que pode imediatamente transmitir, é a representação de uma espécie de "escada" que, ascendente ou descendente, é construída com o aluno por meio da mediação intencional do professor.

Seguindo este princípio, entendemos que, necessariamente, os dados deveriam apresentar um percentual sobre o tempo total de aula, onde o professor deixa a contação e passa aos níveis de ensino que apresentamos, porém, não é exatamente o que ocorre.

Se pensarmos os níveis da história ensinada a partir desta matriz conceitual, iremos constituir uma verdadeira contradição sobre os fundamentos teóricos que sustentam nossa tese, pois segmentaríamos o conhecimento histórico de maneira tal, que nos impediria a percepção de um dos principais pilares que sustentam a visão histórico-cultural do conhecimento, ou seja, sua dialética.

É esta perspectiva teórica que nos permite compreender, por exemplo, o seguinte extrato da aula 03, onde P01 constrói, com os alunos, uma Associação Plena:

O treinamento dos guerreiros espartanos era muito pesado, mais pesado do que aqueles que vemos na televisão, no cinema...Lembra de algum filme que mostra esses treinamentos super pesados pros soldados? Isso! Exatamente! Tropa de Elite. Então...o objetivo desse treinamento pesado, que começava quando o espartano era criança, era justamente selecionar somente os mais fortes.

Como podemos perceber no extrato da aula de P01, cujo tema era a Antiguidade Clássica, é possível percebermos o exato momento onde as palavras da participante caminham para a construção da Associação Plena (grifo nosso), porém, elas não ganham sentido se extirpadas da contação a partir da qual elas emergem e para onde, afinal, convergem.

Sendo então, a Associação Básica e a Associação Plena, partes que integram a contação, como seria possível contabilizá-las, senão, a partir de suas incidências em meio ao percentual de tempo total de Contação?

É esta mesma razão que nos leva a apresentar os dados que marcam as Associações no Mapa Visual Geral (apêndices 7 ao 12), não de forma integrada à linha horizontal (que representa o tempo de contação, os comandos das participantes etc), mas em sua lateral, posto que ocorrem conjuntamente.

Tomando então, esta, como a melhor forma de apresentação dos dados ligados ao segundo e terceiro níveis da história ensinada, passamos então à pré-análise descritiva dos dados quantitativos coletados nas aulas de P01 e P02.

No período anterior à intervenção, as sete primeiras aulas apresentam baixa variação no número de incidências ligadas à Associação Básica, ou seja, de 0 a 1.

O mesmo não ocorre nos dois períodos posteriores, que apresentam significativa elevação do número de incidências ligadas às experiências de Associação Básica apresentadas por P01, sendo que, no período de intervenção, a variação passa a encontrar-se entre 0 e 2 e, logo após, no período posterior à intervenção, mantém-se a variação entre 03 e 07, o que sugere um crescente movimento de utilização deste nível da história ensinada.

Os dados representativos deste importante movimento apresentado durante as aulas de P01, seguem no gráfico abaixo:

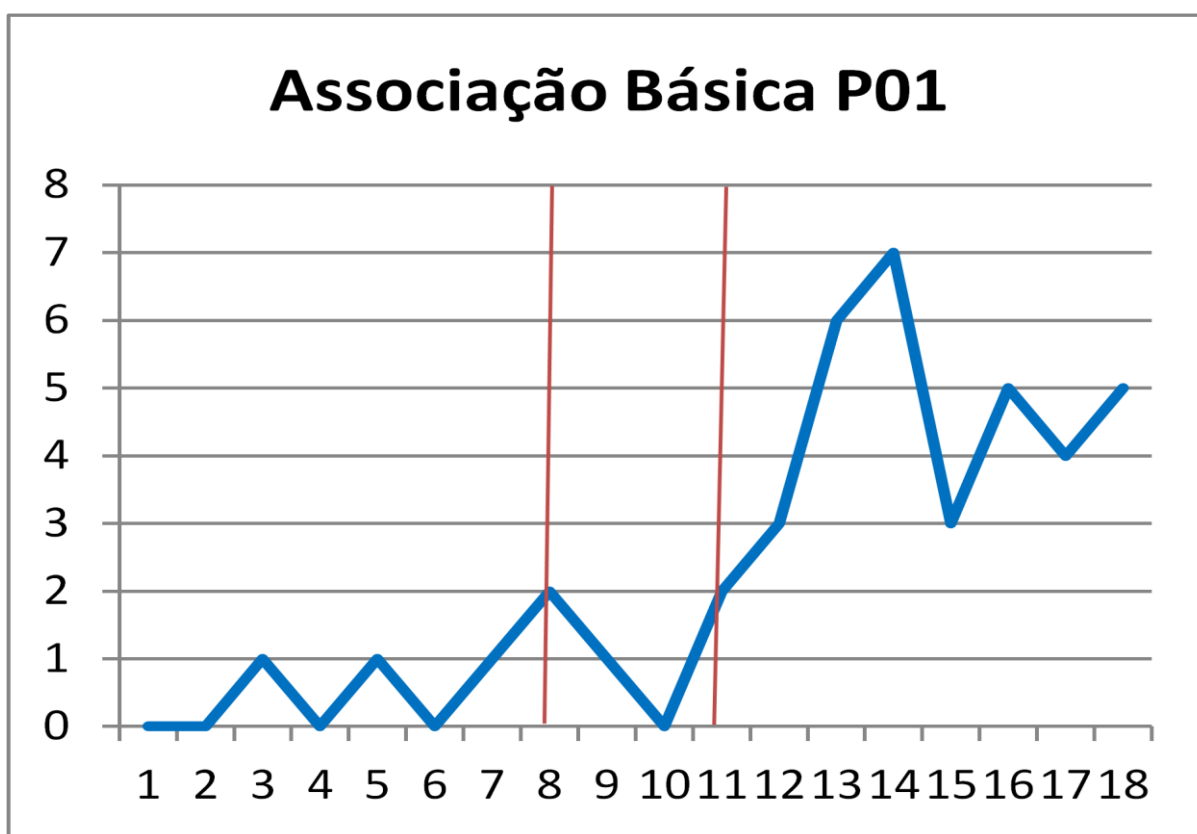


Gráfico 12. Número de Incidências ligadas à Associação Básica em P01

Considerando o número de incidências de Associação Básica em P02, percebemos basicamente o mesmo perfil, com baixo número de ocorrências no período que antecede a intervenção do pesquisador, seguido por perene ampliação entre o período de intervenção e o posterior.

Em números reais, temos no período inicial, dois momentos em que acontecem exemplos de Associação Básica nas aulas de P02, as aulas 02 e 06, que apresentam, ambas, 01 incidência.

No período que segue o inicial, já no momento de intervenção do pesquisador (aulas 09 a 12), temos ampliação já que entre as 4 aulas analisadas, 03 apresentam incidências, ou seja, as aulas 10, 11 e 12, apresentando, respectivamente, 02, 02 e 01 associação básica.

A tendência observada na pré-análise dos dados de P02, nos indica possível permanência dos indicadores acima de 01 nas aulas posteriores, o que entendemos ser, assim como em P01, um indicador importante, (apesar de, neste caso, ser claramente baixo), pois denota visualmente, o que nos parece ser um movimento de mudança de perspectiva de reconhecimento e utilização da Associação Básica como ferramenta do ensino de História.

O gráfico abaixo representa esse movimento em P02:

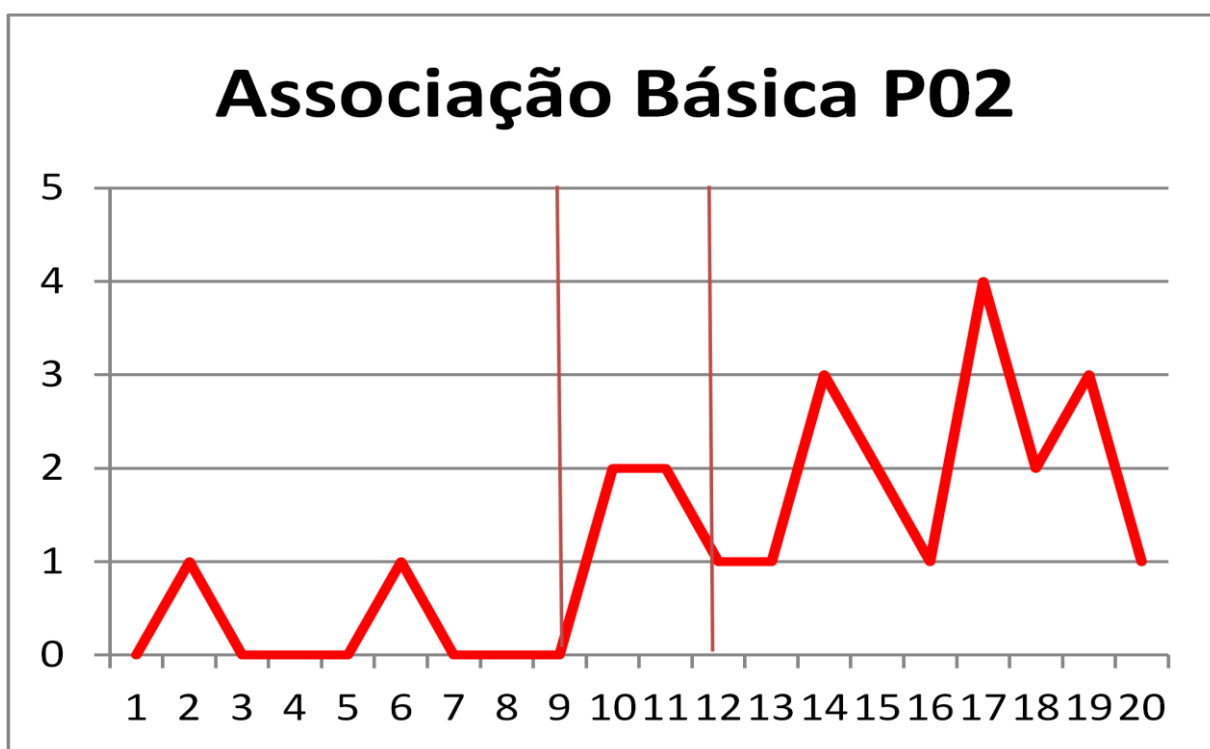


Gráfico 13. Número de Incidências ligadas à Associação Básica em P02

Passemos agora aos resultados ligados ao terceiro nível da história ensinada, que entendemos, ser o mais profundo e que também precisa estar entre as metas dos professores no momento do preparo das aulas: a Associação Plena.

A pré-análise dos dados indica que no período inicial ou anterior à intervenção em P01, houve variação entre 01 e 02 durante todo o período, com exceção das aulas de número 06, e 07 que não apresentaram incidências.

A partir do segundo período, ou seja, aquele onde passa a acontecer a intervenção do pesquisador, observamos, como nos dados ligados à Associação Básica, um importante, porém, irregular movimento de ampliação dos números.

As aulas 08, 09 e 10 apresentam, cada uma, duas incidências, enquanto as aulas 11 e 12, apresentam índice zero durante todo o período.

Esse movimento irregular, que apresenta perenidade central, acompanhada de queda nas aulas de início e fim do período analisado, não é mais observável no período posterior à intervenção, quando há uma ampliação no número de incidências ligadas à Associação Plena.

Ao observarmos esses dados em P01, tendemos a seguir o mesmo raciocínio expresso na análise das incidências ligadas à Associação Básica em P01 e P02, visto que também sugerem um resultado positivo da intervenção sobre a proposta pedagógica da participante.

Para corroborarmos essa hipótese, considerando que o número de aulas antes e após as intervenções, é o mesmo, se somarmos a quantidade de Associações Plenas realizadas antes das intervenções (06) e após as intervenções (32), vemos que, de fato, estamos diante de uma ampliação, o que nos parece ser, um importante índice na colaboração para melhores condições de aprendizado de História pelos alunos com deficiência intelectual, na medida em que se trata de um movimento de constituição de vínculos entre os aspectos teóricos presentes na contação, e os aspectos práticos ou cotidianos, que fazem parte da vida de todo cidadão.

Assim sendo, estamos diante da ampliação de números ligados a uma prática que entendemos ser profícua à criação de um ambiente mais aberto e participativo para o aprendizado da história, desviando, mesmo que talvez, tão pouco, dos aspectos bancários de ensino que marcam fortemente o trato pedagógico (ou não?) desta importante matéria prima constituidora do ser humano: sua própria história.

Os dados que revelam esse interessante movimento de gradual ampliação da presença da Associação Plena nas aulas de história de P01, que acabamos de pré-analisar, podem ser verificadas no gráfico a seguir:

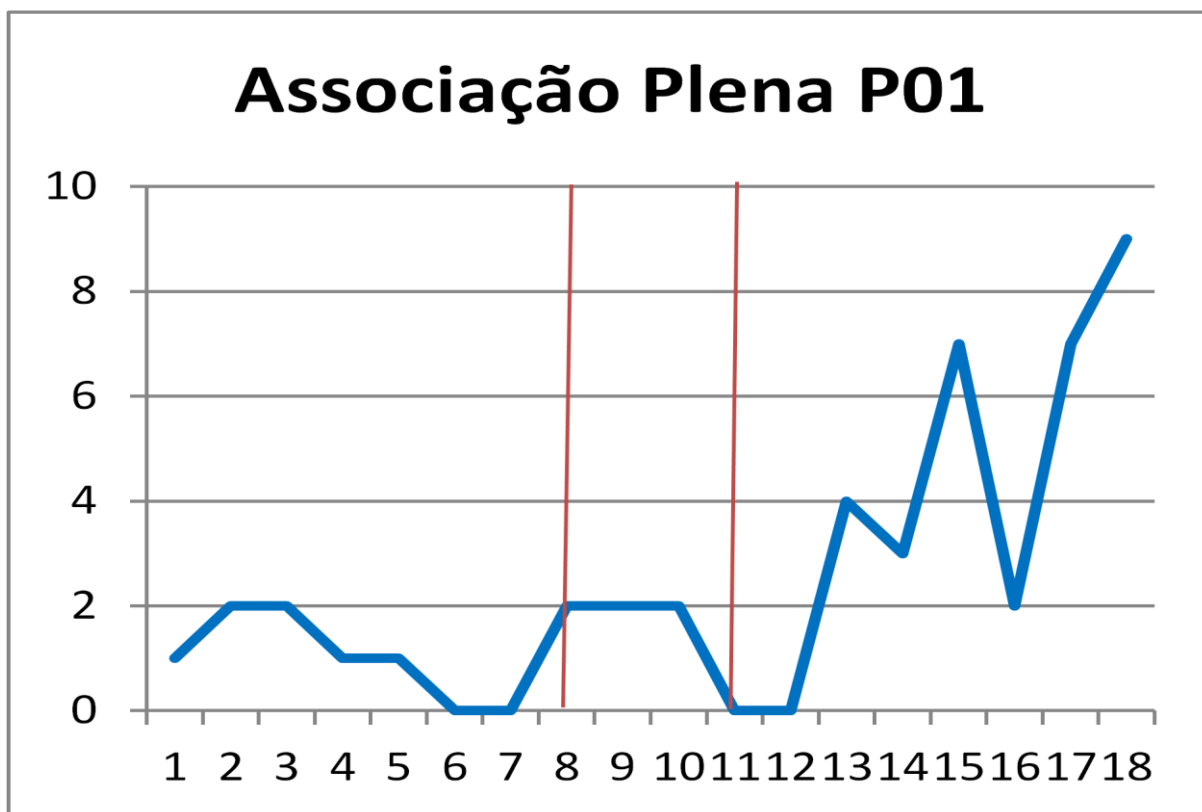


Gráfico 14. Número de Incidências ligadas à Associação Plena em P01

Dando continuidade à pré-análise, como podemos acompanhar adiante, os dados relativos à Associação Plena em P02, apresentam forte variação tanto no período introdutório quanto no período de intervenção do pesquisador.

Entre as aulas 01 e 08, a variação permaneceu entre 00 e 02, com súbita queda nas duas últimas aulas.

Já no período de intervenção, entre as aulas 09 e 12, após duas aulas com apresentação de duas incidências cada, temos um ápice onde o alcance chegou a 04, seguido de nova queda brusca até a aula 12, que apresenta índice 00.

A última aula desta pré-análise de período de intervenção, apresentou retomada da Associação Plena, representada por uma incidência, seguida de nova ascensão, desta vez, já em período posterior à intervenção.

Neste período, a variação permaneceu entre 03 e 02 do princípio ao fim da pré-análise, ou seja, entre as aulas 14 e 20.

Os dados representativos deste movimento ligado à experiência da Associação Plena em P02, pode ser observada no gráfico a seguir:

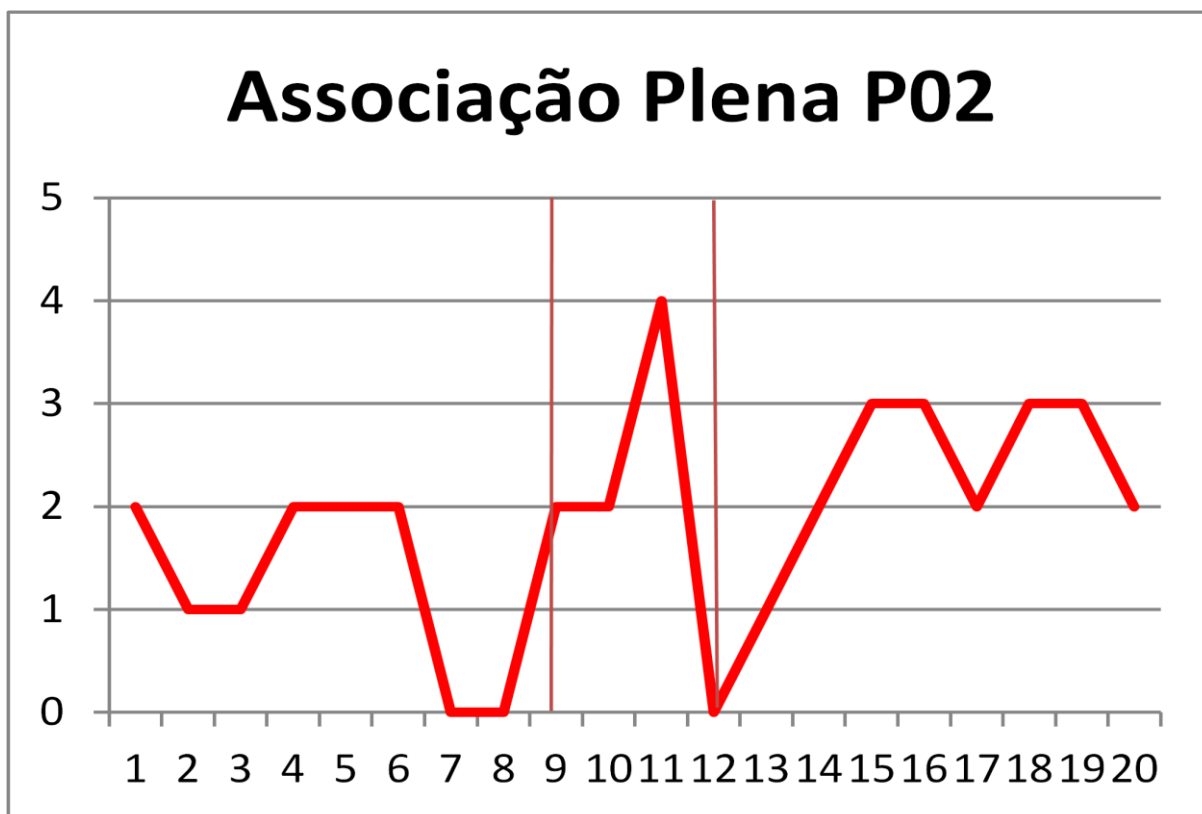


Gráfico 15. Número de Incidências ligadas à Associação Plena em P02

Resumidamente, entendemos que na conclusão desta pré-análise descritiva dos dados quantitativos, pudemos verificar:

a. que o tempo descartado do total de imagens coletadas, apesar de pequeno, sugere uma necessária revisão de ordem sistemática do planejamento das aulas, o que entendemos ser, muito importante para melhoria das condições de aprendizado do aluno com deficiência intelectual. Isso porque, tanto no espaço público, quanto no espaço particular de ensino, há perda superior a 10% do total de tempo de aula por dia, que certamente poderiam ser melhor aproveitados diante de uma revisão de procedimentos e, principalmente, de planejamento do cotidiano, já que as perdas estão alocadas sempre no princípio e no fim de cada aula.

b. vimos também que o percentual de tempo investido na construção de comandos, apesar de variarem entre P01 e P02, sugerem gradual aproximação entre as participantes e os alunos, o que indica a ampliação do espaço dialógico na sala de aula, muito importante quando falamos no aprendizado do aluno com deficiência intelectual, já que passa a, em tese, encontrar um espaço escolar menos hierárquico e mais participativo durante as aulas de história.

c. vimos que as intervenções propostas por P01 e P02 são distintas, tendo P02, apresentado regularidade de utilização superior a 80% do tempo total a cada duas aulas, o que entendemos, inicialmente, ser problemático do ponto de vista do aprendizado do aluno com deficiência intelectual, que permanece (assim como todos os demais membros da sala de aula), apenas copiando os resumos de aula transcritos por P02 na lousa. Novamente, vimos estar diante de dados que sugerem maior problematização acerca do planejamento do tempo durante as aulas de história.

d. em relação à participação dos alunos sem deficiência nas aulas de História, vimos que não houve alteração significativa nos três períodos estudados, e que, em tese, sugere que sempre houve espaço para perguntas, abordagens, enfim, intervenções por parte dos alunos durante as aulas nos dois espaços escolares estudados. Entendemos que estes dados são favorecedores se pensarmos no aprendizado do aluno com deficiência intelectual, na medida em que ele apresenta-se potencialmente mais aberto.

e. quanto à participação dos alunos com deficiência intelectual, tanto em E01 quanto em E02, vimos um movimento de ampliação de incidências entre os três momentos analisados, o que nos pareceram dados muito importantes na medida em que sugerem resultado positivo da intervenção do pesquisador e uma possível ampliação das condições de aprendizado do aluno com deficiência intelectual que, neste espaço (que como vimos, sugere-se participativo pelas incidências ligadas aos alunos sem deficiência), passa a encontrar espaço de integração.

f. quanto aos níveis da história ensinada, vimos que tanto em E01 quanto em E02, o percentual de tempo de contação sobre o total da aula é superior a 60%, alcançando, em dados momentos, 100%. Isso nos sugere que o ensino da história, em ambos os espaços, tem sido norteado por este modelo de ensino que ganha novos contornos na medida da utilização dos outros dois níveis da história ensinada, ou seja, a associação básica e a associação plena.

g. quanto a esses níveis, os dados revelaram um crescente movimento de ampliação das incidências nos dois espaços estudados, entre os três períodos, o que nos sugere tratar-se de uma ferramenta que passou a integrar de forma mais perene, o cotidiano das aulas de história, ampliando, em tese, as condições de aprendizado dos alunos com deficiência intelectual.

5.2 Análise comparativa dos dados quantitativos

Apresentados os dados de forma individualizada, com comparação simples entre os dois espaços sob estudo, passemos à análise comparativa desses dados, agora, de forma integrada.

A proposta será a abordagem temática com uma amplitude maior de informações levantadas na pré-análise descritiva, para observá-las, agora, integradas a outras que entendemos serem importantes para compreendermos melhor a dinâmica a qual pertencem, como se relacionam, em que medida respondem um a outro e, principalmente, como podem nos ajudar a melhor entender os resultados alcançados por meio da intervenção aplicada, já que nossa intenção, é justamente a ampliação das condições de aprendizado de história pelos alunos com deficiência intelectual por meio da formação continuada do professor que atua com esses alunos.

Para darmos início à análise comparativa, vamos inicialmente caracterizar as aulas de História desenvolvidas por P01 e P02, utilizando para tanto, três dados: o percentual de tempo dedicado à Contação (nível inicial da história ensinada), às Intervenções propostas pelas participantes e aos Comandos que constroem durante as aulas.

A escolha dessas três informações foi realizada a partir da verificação dos itens que compõem a totalidade das aulas, ou seja, respondendo à seguinte questão: quais são os itens que, somados, compõem os 100% do tempo total das aulas sob análise?

Desprezados os percentuais que deixaram de compor a amostra final após a edição (como vimos, principalmente o início e o fim de cada aula), a partir da resposta encontrada, alocamos os dados no mesmo gráfico.

Seguido este procedimento pudemos perceber que, em relação às aulas de P01, o primeiro nível da história ensinada, as intervenções e os comandos da participante, encontram-se integralmente ligados.

Isso significa que, necessariamente, qualquer ampliação ou redução do período de contação incidirá diretamente sobre o tempo dedicado às intervenções e aos comandos, ou seja, quanto maior o período de contação, certamente será menor o período de intervenção e comando, o mesmo, notavelmente ocorrendo em sua forma contrária ou em distintas combinações.

Entendemos tratar-se de uma interessante e muito importante informação inicial, visto que, além de nos indicar os componentes fundamentais ou elementares das aulas de História que estamos estudando, nos permite a percepção de que, toda intervenção pedagógica com o objetivo da reestruturação das aulas promovidas pelas participantes, incidirá diretamente sobre todos os elementos que enumeramos.

Reconhecendo esta característica constituinte das aulas de História, entendemos a existência de uma importante via de reflexão sobre a formação dos professores de História, que podem ganhar muito mais precisão em seus objetivos, na medida em que passa a reconhecer onde exatamente estará atuando.

Os dados representativos desta interessante verificação em P01, podemos acompanhar no gráfico abaixo:

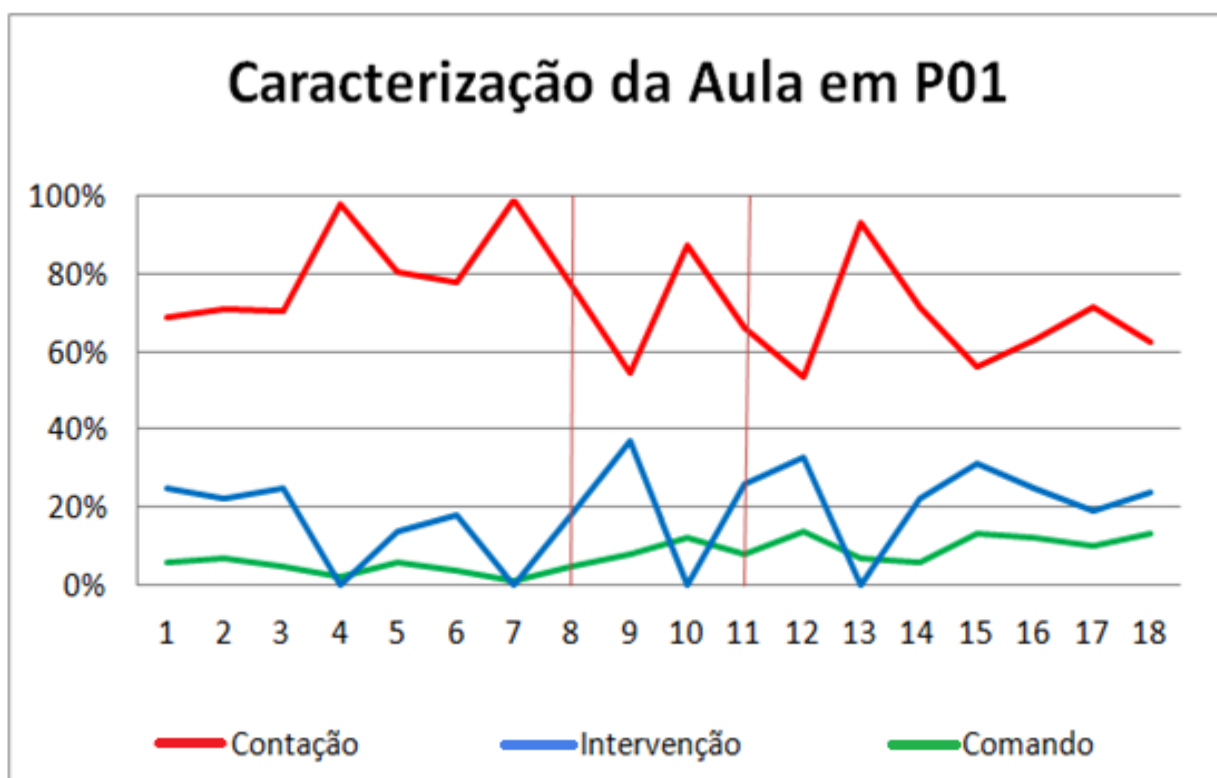


Gráfico 16. Caracterização da Aula em P01

Considerando os três períodos sob análise, os dados indicam que a principal característica das aulas de P01, a preponderância do percentual de tempo de Contação sob os dois outros itens, não foi alterada, porém, as maiores quedas de tempo de contação com resposta positiva do tempo de intervenção e comando, ocorrem justamente durante e logo após a intervenção do pesquisador, mais precisamente, nas aulas 09, 12, 15 e 18.

Para melhor visualizarmos essa relação entre redução do período de contação com ampliação das intervenções e comandos durante e após as intervenções conduzidas pelo pesquisador, consideremos o tempo total de cada item indicado nos dois períodos citados.

A soma total do tempo anterior à intervenção (07 aulas), investido por P01 em realizar a Contação da História, resulta em 221 minutos. Somando o tempo total posterior à intervenção (também 07 aulas), temos 195 minutos e meio, o que significa uma diferença de 25 minutos e meio entre um período e outro.

Buscando corroborar essa informação, problematizamos se o resultado ora indicado não seria uma resposta natural da diferença de tempo entre um período e outro, já que o resultado da edição nos períodos fora distinto.

Para solucionar esse problema, recorreremos então ao percentual total, representativo da contação nos dois períodos.

O resultado nos indica que no período total de tempo de aula anterior à intervenção (270 minutos) os 221 minutos de contação correspondem a 81,85% do total. Considerando que o período posterior, tem o total de 290 minutos e que o período de contação foi de 195 minutos e meio, chegamos a 67,41%, o que corrobora a informação levantada acima quanto à redução do tempo de contação, que neste caso, alcança 14,44% entre os dois períodos estudados.

A resposta deste conjunto anterior e posterior à intervenção, é então observável no tempo efetivo total de intervenções propostas por P01, visto que, enquanto no período anterior, os dados indicam o investimento de 37 minutos e meio, no período posterior, passamos a 63 minutos, ou seja, uma diferença significativa de 26 minutos.

A mesma resposta observamos no tempo que P01 dedica à construção de comandos durante as aulas de História.

No período inicial ou anterior à intervenção, o tempo total que era de 11 minutos e meio, passa a ser de 31 minutos e meio, uma diferença expressiva de 20 minutos entre um período e outro.

Entendemos que os dados revelam o princípio de uma mudança no perfil de aula de história promovido por P01 e que, em tese, este novo perfil apresenta melhores condições de aprendizado ao aluno com deficiência intelectual na medida em que ele denota caminhar para uma ampliação do diálogo no processo de aprendizado, ou seja, não encontra-se tão significativamente restrito à contação de P01, passando a ampliar o espaço de integração dos

alunos à aula, o que é muito importante na constituição de um espaço participativo de aprendizado, tão relevante quando pensamos no aluno com deficiência intelectual.

Observemos agora, os mesmos dados a partir da análise da experiência de aula em P02.

Seguindo os mesmos procedimentos pudemos também perceber que, em relação às aulas de P02, o primeiro nível da história ensinada está integralmente associado às intervenções e aos comandos da participante, significando que qualquer ampliação ou redução do período de contação incidirá diretamente sobre o tempo dedicado às intervenções e aos comandos, ou seja, quanto menor o período de contação, certamente será maior o período de intervenção e comando, o mesmo, notavelmente ocorrendo em sua forma contrária ou em distintas combinações, como podemos acompanhar no gráfico abaixo:

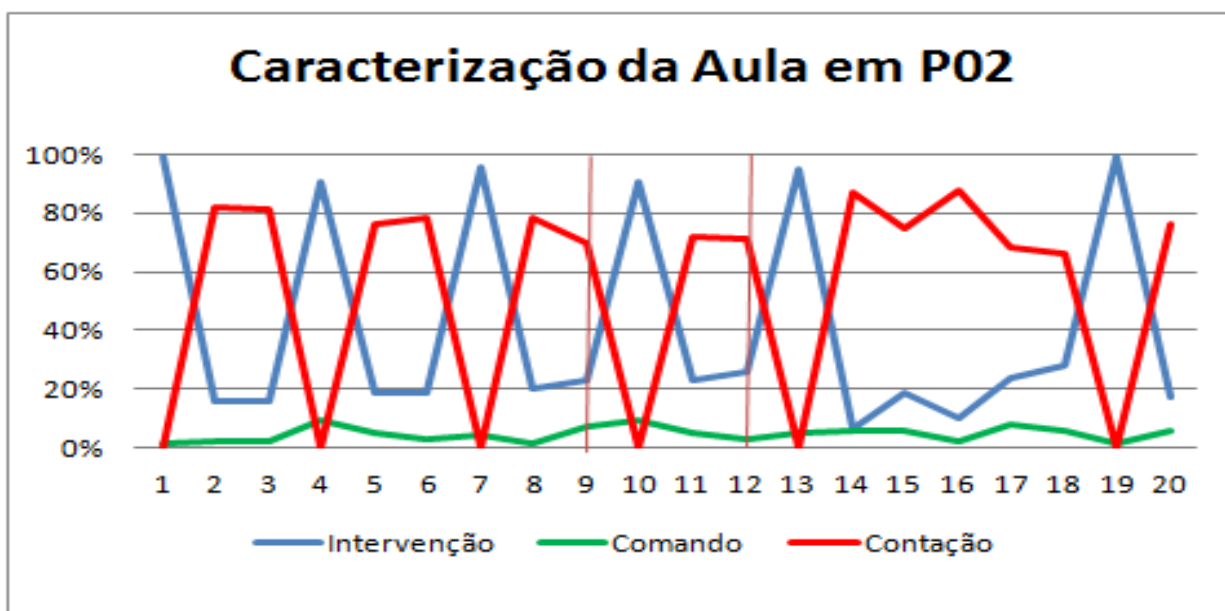


Gráfico 17. Análise Comparativa dos dados componentes da Aula de P02

Considerando os três períodos sob análise, os dados indicam que a principal característica das aulas de P02, a preponderância do percentual de tempo de Contação sobre os dois outros itens, também não foi alterada.

A queda de tempo dedicado à contação com resposta positiva do tempo de intervenção, no entanto, foram mais significativas nele em relação a P01, assim como a relação existente entre o tempo dedicado aos comandos entre as duas participantes, que, em P02, é menor.

Porém, como elencado na pré-análise, as abruptas quedas de utilização do tempo para contação, seguido da forte ampliação do período de intervenção, é plenamente compreensível pela escolha de P02 em utilizar tempo cíclico de aula (a cada dois encontros) para realização de transcrição de elementos da aula na lousa, para que os alunos copiem.

Para melhor visualizarmos essa relação entre abrupta redução do período de contação com ampliação das intervenções e comandos durante e após as intervenções conduzidas pelo pesquisador, consideremos, como anteriormente, o tempo total de cada item indicado nos dois períodos citados.

A soma total do tempo anterior à intervenção (08 aulas), investido por P02 em realizar a Contação da História, resulta em 178 minutos e meio. Somando o tempo total posterior à intervenção (também 08 aulas), temos 196 minutos e meio, o que significa uma diferença positiva de 18 minutos e meio a mais de contação entre um período e outro.

Buscando corroborar essa informação que se contrapõe à experiência de P01, que apresentou redução do tempo de contação, também problematizamos se o resultado ora indicado não seria uma resposta natural da diferença de tempo entre um período e outro, já que o resultado da edição nos períodos fora distinto.

Para solucionar esse problema, como na experiência anterior, recorreremos à contagem e comparação do percentual total, representativo da contação nos dois períodos, já que são idênticos se considerarmos o número de aulas.

O resultado nos indica que no período total de tempo de aula anterior à intervenção (346 minutos) os 178 minutos de contação correspondem a 51,44%. Considerando que o período posterior, tem os mesmos 346 minutos e que o período de contação foi de 196 minutos e meio, chegamos a 56,79%, o que corrobora a informação levantada acima quanto à ampliação do tempo de contação, que neste caso, alcança 5,35% entre os dois períodos estudados.

Sendo assim, diferentemente da experiência analisada em P01, temos em P02, a ampliação do tempo dedicado à contação, o que certamente incide sobre o tempo de intervenção e comando, e que entendemos a princípio, não ser fator de construção de um espaço mais dialógico às aulas de história, sugerindo a existência de uma redução (mesmo que pequena) da integração professores x alunos.

A resposta deste conjunto anterior e posterior à intervenção do pesquisador, é então observável no tempo efetivo total de intervenções propostas por P02, visto que, enquanto no

período anterior, os dados indicam o investimento de 156 minutos, no período posterior, passamos a 130 minutos e meio, ou seja, uma diferença inversa em relação à experiência de P01, de 25 minutos e meio.

Em relação ao tempo que P02 dedica à construção de comandos durante as aulas de História, no período inicial ou anterior à intervenção, o tempo total que era de 11 minutos e meio, passa a ser de 19 minutos, seguindo a mesma experiência observada em P01, ou seja, a de ampliação do tempo total dedicado aos comandos.

Entendemos que os dados revelam uma diferença entre a caracterização do ensino de História de P01 e P02, principalmente no que se refere à representatividade das intervenções e da contação para P02, que causam impacto sobre os números e, consequentemente, sobre o modelo de ensino que valoriza.

Um dado, no entanto, chama a atenção na experiência pedagógica de P02, encontrando-se na fase posterior à intervenção. Estamos falando da regularidade dos períodos de contação, sem apresentação de episódios cíclicos de quedas bruscas (exceção apenas à aula 19), que se dá entre as aulas 14 e 20, o que, sugere, o princípio de uma pequena modificação na dinâmica de ensino conduzida pela participante.

Perguntas importantes começam a aparecer a partir destes dados, como por exemplo, sua representatividade diante do contexto geral de estudo, a tendência quanto a sua possível perenidade em período posterior, além dos fatores que verdadeiramente convergem para uma caracterização distinta entre um espaço estudado e outro.

O que podemos sugerir, diante dos dados que observamos, é que, em tese, P01 encontra-se em um movimento muito mais proativo na constituição de um espaço mais aberto e dialógico de ensino e aprendizado da história, já que podemos observar, ampliação das possibilidades de participação.

Enquanto isso, inicialmente vemos em P02 um movimento mais suave nessa direção, com ampliação dos comandos, acompanhado, no entanto, por ampliação dos períodos de tempo dedicados à contação que, entendemos ter, potencialmente, condições de redução das possibilidades de participação desses alunos na aula, o que nos traz uma menor expectativa de alcance de uma aula mais participativa e promotora da integração professor x aluno, que, a princípio, nos parece ser negativo em relação à constituição do melhor espaço de aprendizado de história.

Os dados de início de uma nova abertura tanto em P01 quanto em P02, talvez enquanto resposta positiva à formação oferecida pelo pesquisador, encontram-se, como vimos, apenas latentes, principalmente se considerarmos que a dinâmica de ensino proposta por P02 (com parcela de tempo dedicado à escrita do conteúdo na lousa) incide diretamente sobre os resultados que observamos em relação ao aumento do período de contação, já que P02 tem reduzido o tempo de aula para essa finalidade em relação à P01, o que, em tese, leva a mesma a ampliar seu uso em sala, o que nos sugere a importância da continuidade do diálogo com os dados coletados para melhor compreensão.

Buscando elementos de comprovação ou não das hipóteses levantadas, é interessante agora compreendermos um pouco da resposta dos alunos com e sem deficiência intelectual, à dinâmica do ensino de história que acabamos de analisar e que constituem as estruturas das aulas conduzidas por P01 e P02.

Para tanto, observemos o gráfico abaixo, que contém dados sobre a participação dos alunos com e sem deficiência intelectual, inicialmente, nas aulas de História conduzidas por P01.

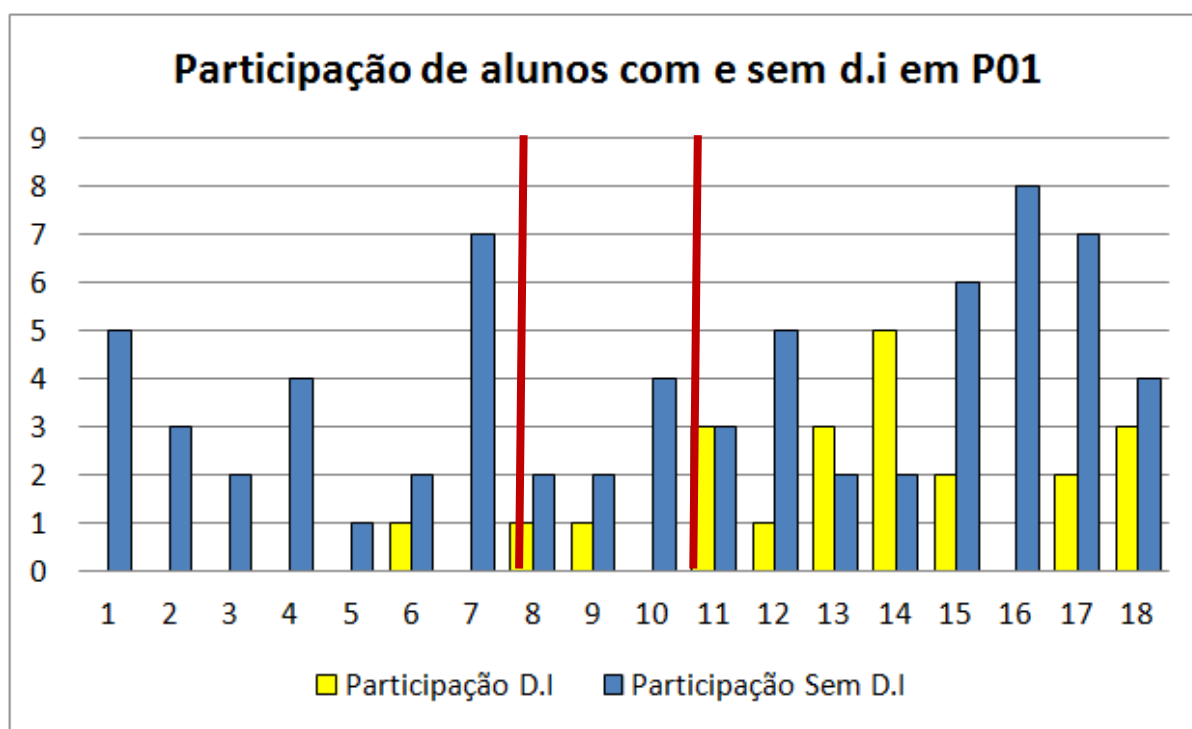


Gráfico 18. Participação de alunos com e sem d.i em P01

Como podemos observar, os dados de P01 corroboram a pré-análise descritiva e indicam tratar-se de aulas que sempre contaram com a participação dos alunos sem

deficiência intelectual, em qualquer dos momentos analisados, variando (segundo índice de incidências) de 1 a 7 participações na mesma aula em período anterior à intervenção do pesquisador, de 2 a 4 no período de formação e de 2 a 8 no período posterior.

Considerando apenas o período anterior à intervenção, estaremos diante do total de 24 participações que saltam para 37 incidências no período posterior, o que dá sinais de que, de fato, a redução do período de tempo investido na contação, somado a outras variáveis com consequente ampliação das intervenções e dos comandos de P01, convergiram possivelmente para a constituição de uma sala mais dinâmica e dialógica, o que, como relatamos há pouco, é um indicador importante quando pensamos no aprendizado de história por parte dos alunos com deficiência intelectual.

Observando a segunda informação indicada pelos dados, ou seja, da participação dos alunos com deficiência intelectual, nossa hipótese seria a de que, diante da ampliação do número de participações dos demais alunos, o espaço escolar onde ocorre a aula de história, em tese, torna-se mais aberto, ampliando as condições de integração do aluno com deficiência intelectual, o que corroboraria a perspectiva que enunciamos quanto às melhores condições de aprendizado destes alunos.

Tendo então este foco, ao observarmos a participação dos alunos com deficiência intelectual, vemos que no período anterior à intervenção do pesquisador, indicava 01 incidência (apenas na aula 06), e, após este período, passa a indicar a marca de 16 incidências.

Considerando os objetivos desta análise comparativa dos dados quantitativos, não nos aprofundaremos neste momento quanto às características destas participações e dos elementos que assim a qualificam, porém, independentemente dos resultados adiante, não podemos negar o significado que estas participações alcançam quando estamos falando nas condições de aprendizado de história pelos alunos com deficiência intelectual.

Isso porque, a participação do mesmo durante as aulas, no mínimo, cria espaço público de reconhecimento de seus pensamentos, sentimentos, formas de pensar e refletir, opinião e mesmo o nível de integração que alcança àquele momento tanto no âmbito da reflexão e da apropriação do conhecimento histórico, quanto no âmbito das relações sociais estabelecidas neste espaço, o que entendemos ser, passos primordiais para o reconhecimento do sentimento de pertença ao grupo e, potencialmente, a abertura de novas possibilidades de integração com o outro, não raramente reconhecido nesta relação, como par mais experiente fundamental para o desenvolvimento de novos caminhos na direção das funções psicológicas superiores.

Podemos neste sentido afirmar, que o baixo número de incidências ou a total ausência de qualquer interação deste aluno durante as aulas de História, como nos apontam os dados iniciais, ao ser substituído por uma ampliação, soma resultados positivos na constituição de um melhor espaço de aprendizado, sugerindo que a intervenção do pesquisador alcançou resultados importantes nesta área.

Passemos à análise dos mesmos dados em P02, resumidos no gráfico abaixo:

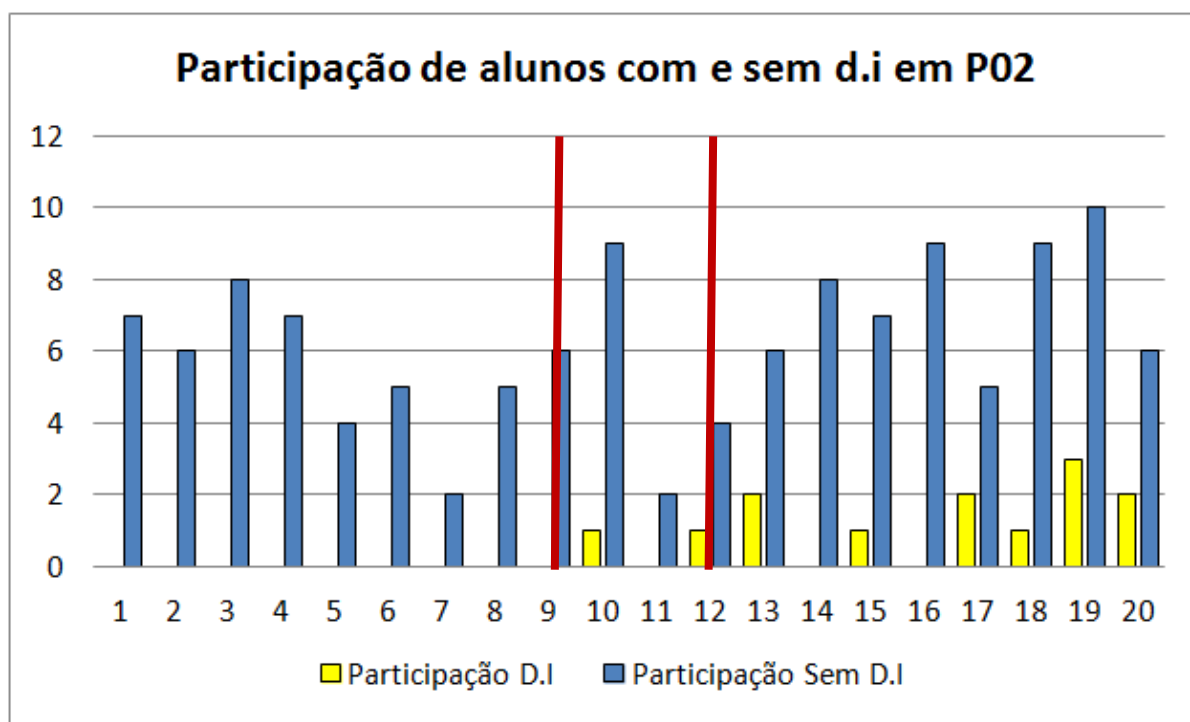


Gráfico 19. Participação de alunos com e sem d.i em P02

Como podemos observar, os dados também indicam tratar-se de aulas que sempre contaram com a participação dos alunos sem deficiência intelectual, em qualquer dos momentos analisados, corroborando as informações levantadas na pré-análise descritiva.

Se considerarmos o período anterior à intervenção, estaremos diante do total de 45 participações que saltam para significativas 64 incidências no período posterior, o que, a princípio, não corrobora a hipótese de que a ampliação do período de contação constituiria uma sala menos dinâmica e dialógica.

A mesma quebra de hipótese encontraremos ao observarmos a segunda informação indicada pelos dados, ou seja, da participação dos alunos com deficiência intelectual, pois, o período anterior à intervenção do pesquisador, que não apresentava qualquer participação deste aluno, passa a indicar no período posterior, uma marca de 13 incidências.

Considerando os objetivos desta análise comparativa dos dados quantitativos, como lembramos há pouco, não nos aprofundaremos neste momento quanto às características destas participações e dos elementos que assim as qualificam, o que traria importantes informações a respeito da profunda incógnita que não podemos negar, afinal, quais os elementos constituintes da ampliação da participação dos alunos com e sem deficiência intelectual, mesmo em um contexto que indicam serem as aulas, mais dedicadas ao processo de contação?

Os dados estariam indicando que a permanência do professor na utilização deste modelo de ensino, não seria elemento determinante da constituição de um espaço mais ou menos adequado de aprendizado, com troca de informações, sugestões, problematizações etc.

Analizando mais de perto esta hipótese, entendemos que ela, de fato, procede, afinal, uma série de outras variáveis podem não estar presentes neste trabalho e incidirem no resultado que estamos observando.

Esta problemática nos sugere então, que, não há incorreção na hipótese de que existiria menor espaço de participação e integração em uma aula com ampliado período de contação, porém, a participação ou não dos alunos com e sem deficiência intelectual, não estará condicionada exclusivamente à contação, mas *a forma como ela se dá*, e principalmente, na relação que estabelecem, todos os demais elementos constituintes dessa aula, o que incluem a forma de participação dos demais alunos, as problemáticas constituídas a partir dos temas das aulas, que podem, por suas características, estarem mais próximas ou melhor dialogar com a realidade cotidianamente vivenciada pelos diferentes grupos de alunos, enfim, dados que podem inclusive, não estarem plenamente presentes neste trabalho, pela enorme gama de fatores que incidem sobre o cotidiano da sala de aula, onde incluem-se, elementos da personalidade, da família, dos demais grupos sociais e sua interação que se dá além dos muros das escolas estudadas.

Se tomarmos os dados disponíveis para a constituição de uma nova hipótese, devemos inferir também, que o modelo de contação utilizado por P01 e P02, alcança resultados distintos em A01 e A02, assim como nos demais alunos, tanto pela forma como as participantes trabalham a constituição da informação e do conhecimento histórico enquanto agentes mediadores na sala de aula, quanto pelo diálogo que esse conhecimento passa a estabelecer, por vezes não intencionalmente, com o próprio indivíduo a partir dos conceitos e experiências que ele mesmo já traz e que ganha notório e tantas vezes inesperado sentido durante a aula.

É certo que o professor é mediador primordial no processo de construção de novos conhecimentos históricos pelos alunos com deficiência intelectual e os demais alunos nas aulas de história, porém, é plenamente possível que o próprio conhecimento (e não o comando ou a intervenção do professor) acabe se tornando agente mediador na construção de um novo, ou seu aprofundamento, ou, ainda, sua reestruturação.

Buscando fundamentos de interpretação deste desafio teórico, observemos agora, os dados quantitativos ligados à resposta dos alunos com e sem deficiência intelectual, não somente aos elementos primários de caracterização das aulas de História (a contação, as intervenções e os comandos), mas agora aos elementos secundários que as constituem: a associação básica e a associação plena.

Nosso objetivo nesta nova análise quantitativa dos dados integrados (participação e sua relação com os dois outros níveis da história ensinada), será a busca pela constituição de um diálogo entre o número de incidências associadas às participações desses alunos, e o cenário onde essas participações estão acontecendo.

Para bem desenvolvermos essa proposta de reflexão, constituímos duas perguntas norteadoras:

a. podemos afirmar a existência de alguma relação entre a ampliação do número de participações dos alunos com e sem deficiência intelectual nas aulas de História que estamos estudando, e a dinâmica de incidências ligadas à Associação Básica e Plena?

b. Existem elementos que nos permitiriam afirmar que, uma aula de história que apresenta uma maior quantidade de associações, amplia as possibilidades de participação desses alunos?

Os dados ligados às participações de alunos com e sem deficiência intelectual nas aulas de P01, e sua relação com o número de incidências ligadas às Associações, que nos ajudarão a dar início à construção das respostas a esses e outros questionamentos, após devidamente integrados, estão no gráfico a seguir:

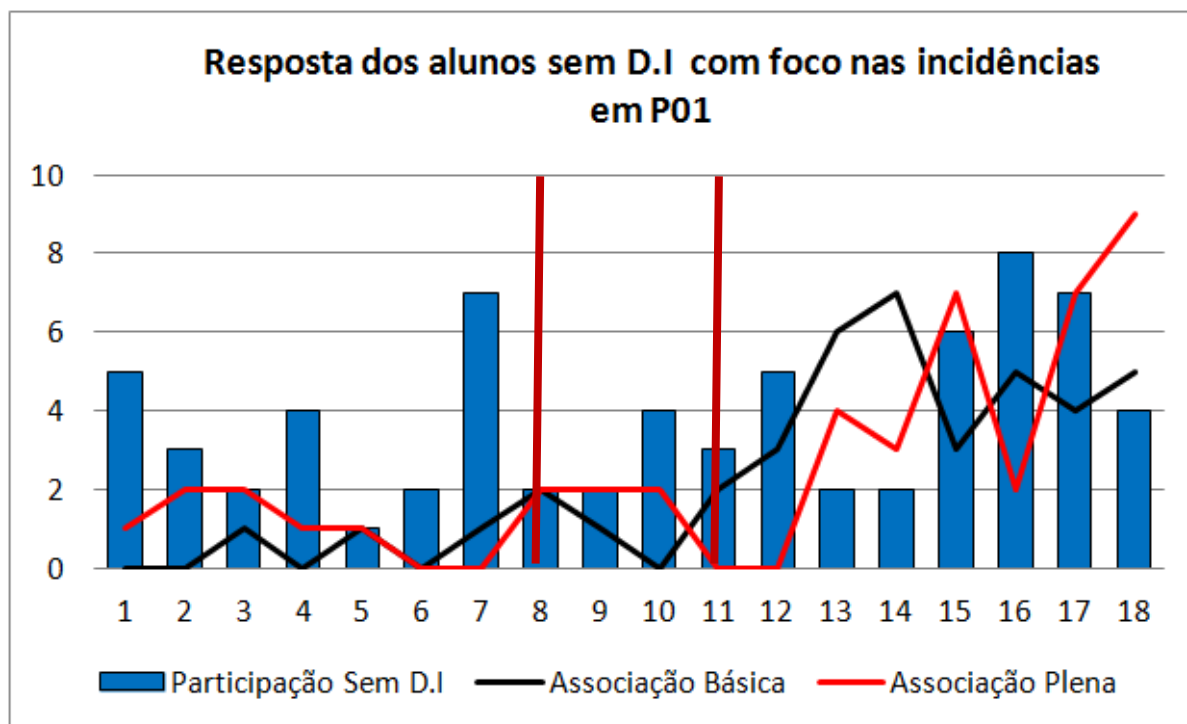


Gráfico 20. Resposta dos alunos sem D.I com foco nas incidências em P01

Estamos diante dos mesmos números anteriormente apresentados em relação a participação dos alunos sem deficiência intelectual, porém, neste momento, os dados integram-se aos dois outros níveis da história ensinada que, como vimos, apresentam-se sobre a forma de incidências.

Como observado, obtivemos 24 participações antes do período de formação e 34 após. Os dados ligados à Associação Básica nos mostram que, as 24 participações dos alunos sem deficiência intelectual foram permeadas, por 07 Associações Plenas e 03 Associações Básicas.

Dando continuidade à verificação dos números, observamos que no período posterior à intervenção proposta pelo pesquisador, as 34 participações foram permeadas de uma ampliação do número de Associações Plenas, que passaram de 07 para 32 incidências, e de Associações Básicas, que passaram de 03 incidências para 33, o que nos sugere inicialmente que:

- a. houve aumento de associações básicas entre o período anterior e posterior;
- b. o mesmo movimento de ampliação, também pode ser acompanhado em relação às associações plenas, antes e após as intervenções conduzidas pelo pesquisador;
- c. o número de participações dos alunos sem deficiência intelectual foi notavelmente ampliado na medida do crescimento de incidências ligadas às associações básicas e plenas.

Considerando que esses dados são observáveis entre os alunos sem deficiência intelectual, entendemos que a mesma dinâmica poderá também ser observada na relação que o aluno com deficiência intelectual estabelece com o meio.

Assim sendo, observemos a resposta em P01, de seu aluno com deficiência intelectual, em relação às incidências de Associação Básica e Plena nos três períodos de ensino de história sob análise:

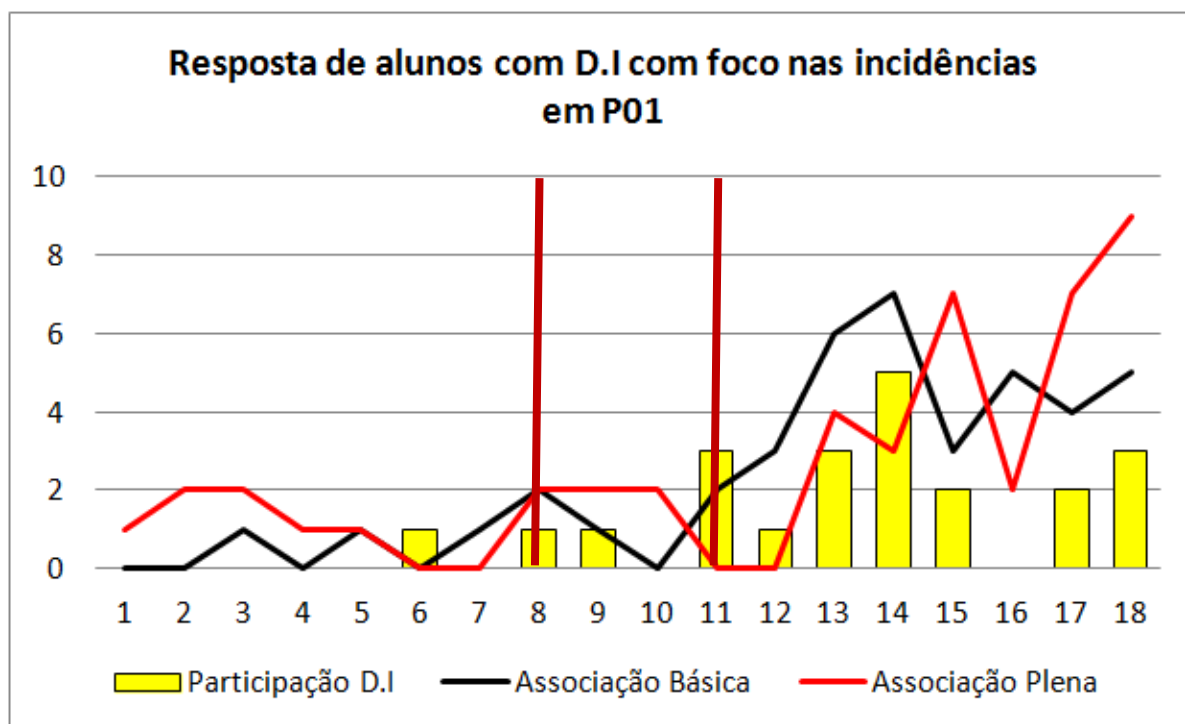


Gráfico 21. Resposta de Alunos com d.i com foco nas incidências em P01

Estamos diante dos mesmos dados anteriormente apresentados em relação à participação de A01 nas aulas de História conduzidas por P01 e, como podemos visualmente observar, houve ampliação significativa das participações de A01 entre o período anterior e posterior.

Acompanhando os gráficos ascendentes, tendo como aporte, sua relação com o número de incidências ligadas à Associação Básica e Associação Plena, temos no período anterior à intervenção, uma participação para 02 associações básicas e 05 associações plenas.

No período posterior, passamos a 16 participações de A01 em meio a 27 Associações Básicas e 32 Associações Plenas, o que nos sugere a corroboração da afirmação anteriormente apresentada quando da análise dos mesmos dados ligados à participação dos alunos sem deficiência intelectual, ou seja, independentemente das características dos indivíduos

participantes das aulas de História em P01, a ampliação dos indicadores ligados aos dois níveis de ensino da história foi acompanhada pelo aumento do número de participações.

Uma dúvida importante que os dados nos sugerem é a problematização acerca do seguinte aspecto: o índice de participações dos alunos com e sem deficiência intelectual, é ampliado enquanto resposta às associações, ou o contrário estaria ocorrendo, ou seja, o número de associações, só cresceu, devido à motivação dos participantes?

A análise qualitativa desses dados nos permitirá uma resposta mais precisa sobre este curioso e importante apontamento, porém, o que entendemos pelo momento, é que as duas possibilidades são reais e, assim sendo, precisam ser melhor aproveitadas no planejamento de aula dos professores enquanto ferramentas de ampliação das condições de aprendizado da história, principalmente quando pensamos no aprendizado do aluno com deficiência intelectual.

Antes de maiores definições a respeito desta temática, visitemos agora a combinação dos mesmos dados, desta vez em P02, conforme o gráfico abaixo:

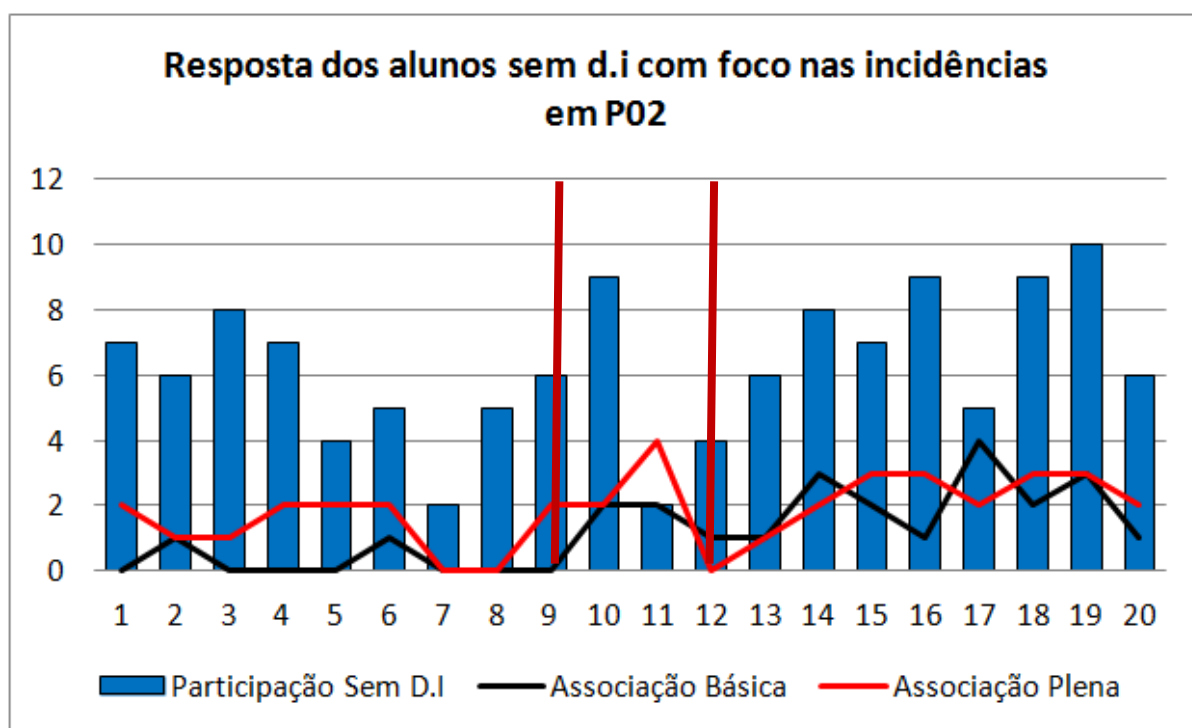


Gráfico 22. Resposta dos alunos sem d.i com foco nas incidências em P02

Revisitamos agora os dados representativos das participações dos alunos sem deficiência intelectual em P02, ou seja, as informações que também corroboraram a

ampliação da participação desses alunos que, no período anterior à intervenção, apresentavam 44 incidências, passam a apresentar no período posterior, 60.

Analisando esses dados de forma associada aos dois outros níveis da história ensinada, vemos que, no período de 44 incidências ligadas à participação, a aula de P02 apresentou 02 Associações Básicas e 10 Associações Plenas.

Ao passarmos à análise do período posterior podemos perceber que as 44 incidências saltam para 60, acompanhadas de 19 Associações Plenas e 18 Associações Básicas, o que novamente nos sugere que a ampliação das incidências ligadas aos diferentes níveis da história ensinada (mesmo menor em comparação à P01), foi acompanhada de ampliação da participação desses alunos.

Partindo do mesmo pressuposto trabalhado anteriormente, ou seja, de que as participações dos alunos durante as aulas de História, constitui, em tese, um melhor e mais dialético espaço de integração que incide positivamente no aprendizado de História, observemos os dados relativos à participação dos alunos com deficiência intelectual, de acordo com o gráfico abaixo:

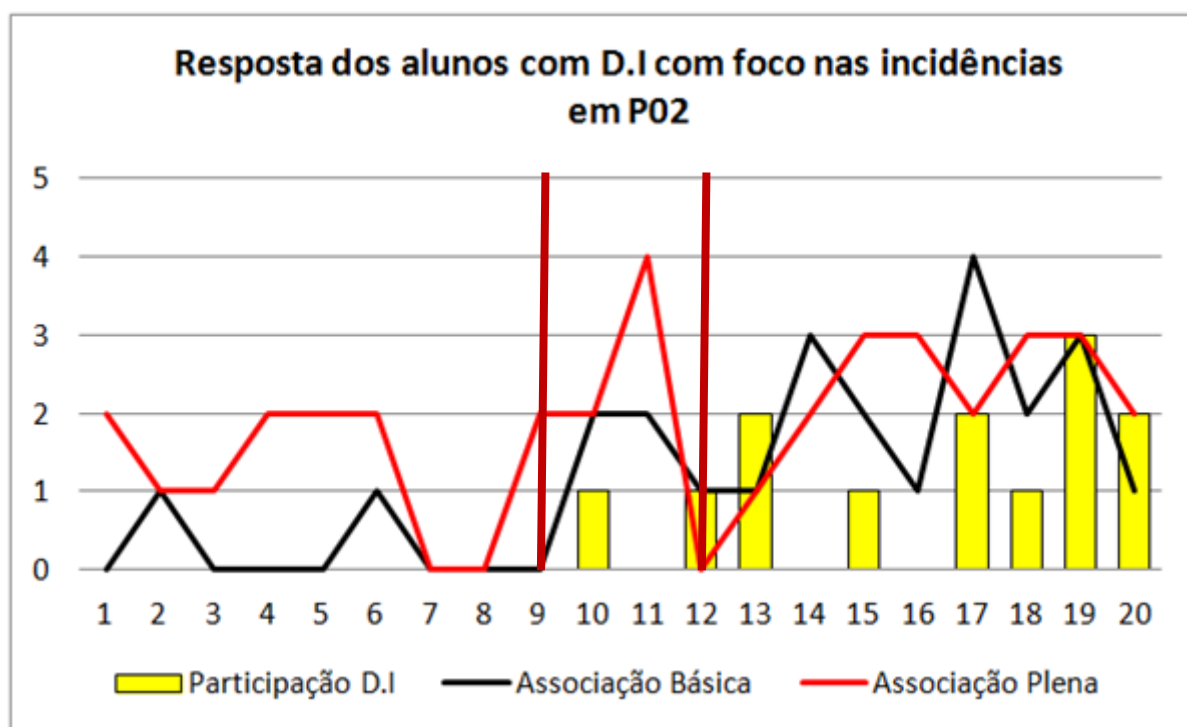


Gráfico 23. Resposta dos alunos com d.i com foco nas incidências em P02

Como vimos nas abordagens anteriores acerca dos mesmos dados, temos uma significativa ampliação do número de participações dos alunos com deficiência intelectual, antes e após o período de intervenções do pesquisador.

Observados esses mesmos dados sobre a perspectiva do número de incidências envolvendo Associações Básicas ou Plenas, temos no primeiro período, o total de 02 Associações Básicas e 10 Associações Plenas para nenhuma participação desses alunos durante as aulas de História.

No segundo momento, ou no período posterior à intervenção, alcançamos 11 participações, acompanhadas de 15 Associações Básicas e 19 Associações Plenas, corroborando as mesmas informações que vimos nos quadros anteriores, porém, trazendo o seguinte elemento desestabilizador: se as incidências de Associação Básica e Plena estivessem tão integralmente aliadas à ampliação do número de participações dos alunos com deficiência intelectual, por que, diante dos números iniciais, não houve sequer uma participação de A02?

Entendemos que a melhor hipótese para pensarmos esta problemática, tão importante quando pensamos no aprendizado do aluno com deficiência intelectual, e particularmente, da função que as associações possuem neste processo, é a mesma que norteou nosso pensamento a respeito da relação que até então indicávamos existir, entre o tempo dedicado à contação e a participação dos alunos com deficiência intelectual.

Apesar do pensamento imediato, nos levar à possibilidade da realização de apenas uma referência, ou seja, a de que, a presença das associações deveria promover a participação desses alunos, mesmo no período anterior, é imprescindível retomarmos a concepção de que a aula de história é sempre um novo momento histórico-cultural, com uma grande quantidade de fatores em plena interação, na qual, as associações, são apenas duas delas.

Assim sendo, entendemos que a hipótese da ligação entre ampliação das associações com paralela ampliação das participações, não está incorreta e é defensável tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista empírico, afinal, é o que vimos apresentando, porém, reiteramos a existência de tantos outros mecanismos que participam do processo ensino e aprendizado, que filmamos e analisamos, mas que jamais serão plenamente identificados, quiçá, em situações laboratoriais.

A questão então, novamente nos coloca diante da relação potencialmente existente entre os níveis da história ensinada e as participações, nos movendo a buscar mais

informações para compreensão desta interessante dinâmica que, como ressaltamos, cremos ser integrada e certamente resultante de mais variáveis.

5.3. Análise Qualitativa

Diante do número de informações trazidas pelos dados de observação das filmagens, desejamos deixar claro desde o princípio que apresentaremos uma seleção dos dados que consideramos mais importantes à presente discussão, logo, todo o conjunto de informações levantadas poderão compor novas pesquisas adiante pelas vastas possibilidades que abrem diante da segurança que oferecem em relação aos procedimentos científicos de coleta, e à potencialidade que apresentam para a compreensão de dinâmicas muito mais amplas que estão presentes na sala de aula, mas que, por uma questão de foco, não serão pelo momento, aproveitadas.

Para organizarmos essa reflexão a partir dos dados qualitativos, passaremos pelos três eixos componentes do roteiro norteador, de forma a darmos visibilidade às informações que nos oferecem e que são relevantes à pesquisa, posteriormente, dando maior ênfase às problemáticas que se apresentaram durante os dois momentos iniciais de análise e que serão melhor compreendidas a partir da descrição das ações que os números representam.

5.3.1 Características Estruturais

Como vimos, foram gravadas 18 aulas de P01, percorrendo mais de seis meses incluindo mudança de ano/série devido à passagem de um ano letivo a outro no período de coleta de dados.

Assim sendo, houve diversidade de temas que, em P01, passou por Fenícios e Hebreus, Império Persa, Grécia, Grandes Navegações, Guerra de Reconquista e as riquezas que financiaram as navegações, Império Romano, Feudalismo, Peste Negra, Expansão Marítima, Renascimento, Período Regencial no Brasil e Segundo Reinado.

O mesmo ocorreu nas 20 aulas de P02, que assim como P01, também percorreu mais de seis meses e mudança de ano letivo, o que explica a diversidade de temas desenvolvidos pela participante: primeira, segunda e terceira fase da Revolução Francesa, Inconfidência

Mineira, Independência do Brasil, Primeiro Reinado, Período Regencial, Primeira Guerra Mundial e Crise de 1929.

Quanto aos temas tratados, podemos afirmar que são todos muito ricos em relação às possibilidades que abrem para o aprendizado dos conceitos a ele associados, à própria contação e às associações que permitem.

Em relação ao segundo componente das características estruturais das aulas, os materiais utilizados, tanto em P01 quanto em P02, em todas as aulas analisadas não observamos qualquer alteração, ou seja, foram sempre utilizados: lousa, giz, cadernos, apostilas e materiais pedagógicos de uso individual como lápis, borracha e caneta.

Entendemos que esta informação é significativa, e, ao mesmo tempo, preocupante porque demonstra, em ambientes absolutamente distintos (público e particular), um mesmo e empobrecido padrão de utilização de materiais nas aulas de história que, revisto, certamente poderia enriquecer a visualização dos conceitos trabalhados, sua devida aplicação, além da facilidade que poderiam constituir ao processo de construção da contação, principalmente quando estamos falando no ensino para alunos com deficiência intelectual.

Assim sendo, em ambos os espaços e dinâmicas de ensino, não vimos a utilização de músicas, instrumentos, mapas, ou qualquer outro elemento suplementar, como viagens culturais ou talvez o mais popularmente utilizado "datashow" (para além da apostila, da lousa e do caderno) que poderiam facilitar no desenvolvimento do aprendizado da história, o que entendemos, ser um fator potencialmente redutor da capacidade de impacto sobre os alunos, principalmente àqueles com deficiência intelectual, já que perde-se significativa oportunidade de representação da reflexão histórica.

A opção de ambas as participantes, no momento em que precisavam utilizar esses objetos complementares ao aprendizado, visando facilitação da representação do que desejavam àquele momento, foi muitas vezes desenhá-los na lousa, descrevê-los ou buscá-los em fotos na apostila, como podemos observar em P01:

Eu estou sem mapa aqui. Tem na apostila? Alguém achou gente? Bom, resumindo a Itália é uma bota mais ou menos assim (desenha uma bota na lousa), só que invertida. Nesse ponto aqui, que estou marcando é que fica Roma hoje, mas ela já foi bem maior (Aula 07 - P01).

O mesmo também observamos em P02, que limita sua busca de suporte alternativo ao aprendizado, direta e exclusivamente na apostila:

Aqui gente, como vocês podem perceber nessa imagem aqui da página 132, o Napoleão não parece assim, uma pessoa poderosa, está num cavalo grande, usando um chapéu de comando, olha os músculos do cavalo como ficam aparecendo e denotam "força", então, essa é a intenção mesmo (Aula 12 - P02).

Quanto ao posicionamento de A01 na sala de aula, durante o primeiro ano letivo permanece sentado na segunda fileira, segunda coluna, à esquerda da lousa. A única modificação ocorreu no segundo ano letivo estudado, quando A01 passa a ocupar não a segunda mas a primeira fileira, segunda coluna de carteiras na sala de aula.

Enquanto isso, A02 permanece na primeira coluna, segunda carteira do lado direito da turma, modificando, da mesma forma (brevemente) em relação ao ano anterior, por passar a ocupar no segundo ano letivo estudado, a primeira carteira da primeira coluna, também à direita da lousa.

Considerando a inexistência de documentos comprobatórios de deficiência visual ou dificuldade para enxergar, entendemos que o local onde A01 e A02 encontram-se sentados tanto no primeiro momento, quanto no segundo, pouco permitem-nos avançar em relação à reflexão sobre as condições externas para seu aprendizado de História, cumprindo-nos observar com muito mais propriedade, a forma como ambos constituem-se enquanto seres sociais na sala de aula e que independem essencialmente do espaço físico como está, mas ainda antes, da intencionalidade do professor e, conseqüentemente, da forma como este espaço passa a estar.

É interessante, neste sentido, apenas observarmos, que tanto em E01 quanto em E02, de um ano letivo a outro houve a alteração do local que sentavam, sendo ambos, levados à primeira carteira, independentemente da coluna onde se encontravam anteriormente.

Inicialmente, a informação parece pouco expressiva e não muito distante da reflexão que acabamos de apresentar nos parágrafos anteriores, considerando, no entanto, a experiência cotidiana na sala de aula demonstrar que sentar-se voluntariamente ou ser levado a sentar-se na primeira carteira é um sinal de "cuidado especial" cultivado por aquele que buscou ali permanecer (o próprio aluno) ou por aquele que deseja um cuidado especial com o aluno, neste caso os professores, entendemos estar possivelmente diante destes cuidados especiais que beneficiam os alunos, não pela mera posição (questionável do ponto de vista científico apesar da existência de bons argumentos), mas pela própria decisão, que como

pudemos levantar em contatos anteriores a algumas gravações, foi oriunda dos professores e resultado de sua intenção em facilitar sua atenção.

Quanto à organização pedagógica da sala de aula, temos tanto em E01 quanto em E02, a mesma descrição na verificação da totalidade das 38 filmagens, ou seja, "Carteiras e cadeiras mantidas em fila" e "Não houve alteração do espaço ou utilização de qualquer material de suporte à aula".

Trata-se de uma informação que complementa os dados inicialmente tratados quanto à utilização de materiais de suporte complementar à aula, e reforça nossa preocupação sobre a pouca dinamicidade que pudemos acompanhar nos dois espaços sob análise e que, entendemos, comprometem o aprendizado de todos na medida em que os estímulos para o aprendizado são cada vez mais específicos e claramente restritos.

Finalizados os dados que qualificam as características estruturais de E01 e E02 em relação às aulas de História, entendemos estar diante de dois espaços tradicionalmente constituídos quanto à organização pedagógica da sala de aula, ao posicionamento dos alunos, à utilização de materiais e à sequência de temas trabalhados, corroborando a existência de poucos sinais associados à preocupação com o planejamento do espaço e sua utilização como elemento de suporte ao aprendizado.

Importante apenas ressaltar que o elemento "posicionamento de A01 e A02" na sala de aula nos traz um pequeno e positivo indicativo visto que apresenta sinais, mesmo que introdutórios, de uma preocupação para com o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, o que é importante na medida em que sugere os caminhos de reflexão porque vem trilhando as participantes a respeito do movimento necessário à garantia do direito à escolarização do aluno com deficiência intelectual.

5.3.2 Dinâmica Ensino e Aprendizado

Em relação à dinâmica ensino e aprendizado estabelecida nos dois espaços escolares sob análise, retomamos agora os elementos que constituem a aula, ou seja, como trabalhamos no capítulo anterior, a Contação, os Comandos e as Intervenções que, juntos, constituem a totalidade no percentual de tempo de aula conduzida pelas participantes.

A análise comparativa dos dados quantitativos, após nos mostrar a relação e interdependência existente entre os três fatores componentes da aula, indicou a existência de

queda no percentual de tempo dedicado à contação em P01 com consequente ampliação dos demais, tendo o mesmo, não ocorrido em P02 que apresentou dados exatamente contrários, ou seja, a ampliação (mesmo que pequena) do período de contação com consequente redução dos demais elementos.

Esclarecemos àquele momento nosso entendimento de que a redução do período de contação, com consequente ampliação do percentual de tempo dedicado aos comandos e às intervenções seriam fatores significativos quanto à ampliação das possibilidades de aprendizado de História pelos alunos com deficiência intelectual na medida em que, em tese, denotariam o princípio de uma aula mais aberta e participativa, afinal, ao intervir em algo, o professor estaria atuando como mediador de um processo de aprendizado em andamento, e ao traçar diretrizes orientando a execução de dada ação (comando), o aluno estaria adentrando período importante de seu processo de aprendizado, que é sua própria ação sobre o objeto de estudo ou a partir dele.

Porém, os dados constantes da experiência de P02 demonstraram o contrário da hipótese que levantamos, ou seja, houve ampliação do período de tempo dedicado à contação, mas, seguida de ampliação da participação dos alunos com e sem deficiência intelectual nas aulas de história, o que nos colocou diante da seguinte dúvida: por que a hipótese que levantamos inicialmente, ou seja, a de que a redução do período de contação ampliaria o índice de participações, não pôde ser corroborada já que os dados demonstraram a possibilidade do contrário?

Para refletirmos sobre alguns aspectos que podem nos ajudar a compreender um pouco mais da dinâmica proposta e dos resultados observados em P02, buscamos os elementos que podem incidir sobre o número de participações, a qualidade e os sentidos que ganham no cotidiano da sala de aula, para tanto, indo até a detalhada descrição das participações dos alunos com deficiência intelectual participantes da pesquisa.

Observando as participações de A02, vemos que foram sempre bastante simples e muito pontuais, porém, na sua integridade, apresentam-se conectadas aos temas trabalhados por P02, tendo inclusive algumas vezes, clara designação de cobrança sobre o que deverá fazer em cada dia de aula, como podemos observar nos extratos onde diz "Professora, o que eu faço?" (A02, Aula 19) e "Professora, eu vou fazer a prova quando?" (A02, Aula 20).

Uma melhor compreensão dessas falas de A02 foi possível ao associarmos com imagens das aulas gravadas, quando observamos tratar-se, a primeira, de um dia de revisão das questões que foram trabalhadas na aula, e a segunda, de uma avaliação.

Interessante observarmos que, especificamente na aula 01, enquanto P02 entrega as provas para os alunos, a coordenação pedagógica adentra a sala e pede para A02 acompanhá-la. Apesar de não haver uma fala que explique a razão da saída, os elementos contextuais indicam que havia outra proposta a A02, que possivelmente, a não a realização da avaliação.

Analisando as imagens após o período de intervenção, notamos uma mudança de perspectiva neste sentido, posto que P02, diante da abordagem de A02 sobre sua intenção de realizar a prova, responde "Você vai fazer no mesmo dia que todo mundo A02!" (P02/Aula 20).

A mesma denotação de revisão de procedimentos transparece nas respostas às abordagens de A02.

Não há áudio disponível para uma melhor caracterização, porém, as imagens mostram que minutos após a indagação, P02 dirige-se até A02, põe-se a seu lado e permanece apresentando uma proposta de trabalho para ser desenvolvida durante a aula, o que não é observável nas aulas iniciais ou no período anterior à intervenção, quando não há participação alguma e A02 apresenta-se debruçado sobre a carteira, ou caminhando no fundo da sala ou sentado abrindo, observando, fechando e guardando sua agenda na bolsa.

Assim sendo, podemos afirmar que diante das abordagens de A02, durante e após o período de intervenção, P02 não se demonstra alheia ou resistente à atenção peculiar demandada por A02, mas muito proativa, denotando nas situações descritas, a intenção de não somente responder à abordagem feita pelo aluno, mas também aproveitá-la como meio para ampliar seu contato com ele, que, como vimos nos gráficos presentes nas análises quantitativas iniciais, não apresentava qualquer interação, o que certamente comprometia as chances de acesso a uma mediação pedagógica mais adequada e direcionada ao aprendizado de história. É o que se sugere não ocorrer na situação relatada, como nos mostra a retomada do exemplo que trabalhamos há pouco e que ocorreu no período posterior à intervenção:

A02. Professora, eu vou fazer a prova quando?

P02. Você vai fazer no mesmo dia que todo mundo A02! Lembra quando?

S...

A02. Sexta-feira!

P02. Sexta-feira! Você trouxe sua agenda? Então vamos anotar na agenda, pra não esquecer? Cadê, onde que anota... mostra pra mim. Isso, aqui. Tá certinho (P02/A02 Aula 20).

Ao abordar a dúvida que tinha em relação à data da prova, P02, que poderia limitar-se à resposta esperada por A02, de forma muito precisa, buscou os meios que encontrava à sua disposição naquele momento, para ampliar o diálogo com A02 e ainda, dar-lhe um importante suporte, sem não antes acolher o que A02 sabia sobre o assunto, ou seja, valorizando uma resposta que detinha, estava em estado de latência e foi utilizado ou exteriorizado na medida em que sua mediação conduziu intencionalmente para essa finalidade.

O mesmo ocorre no seguinte diálogo, ocorrido no período posterior à intervenção, já próximo às filmagens finais:

A02. Ah Professora, minha apostila é do ano passado . E agora?

P02. Ih A02, do ano passado?

A02. Ela rasgou. Minha mãe eu acho. Ela tem Minion! É aquele amarelinho com cabelo sabe?

P02. Dos Minions? Que legal, acho que vai ser fácil achar sua apostila então.

A02. Vamos então sentar com sua amiga e vejo o que vamos fazer tá? Mas você pode trazer seu caderno pra eu ver. Isso, deixa eu dar uma olhada no que você fez hoje, traz aqui (P02/A02 Aula 19).

Como podemos perceber, A02 estabelece contato inicial com P02 baseado em ação simples, associada a ausência da apostila que estava sendo solicitada àquele momento. Diante da ausência, a participante não deixa a situação de lado e passa para o próximo aluno e a próxima apostila que estava analisando, mas pede material alternativo e valoriza a participação de A02, adentrando e valorizando a sua fala, mas logo depois o conduzindo ao verdadeiro foco daquela abordagem, que é o acompanhamento do trabalho que A02 estava desenvolvendo.

Interessante observarmos que as aulas em que essas falas ocorrem, estão localizadas já no período posterior à intervenção, o que sugere ter ocorrido alguma mudança proporcionadora das condições que ora observamos, seja no aluno com deficiência intelectual, na turma, na participante ou na dinâmica que esta estabelece entre todos esses componentes.

O que podemos afirmar a respeito, é que houve um aumento no número de participações de A02 (como anunciamos nas pré-análises iniciais do capítulo) e essas, apresentaram-se com sinais de gradual ampliação de integração (diálogos) e sentidos, como

podemos acompanhar nas duas primeiras falas de A02, que se deram no período de intervenção do pesquisador.

Na primeira, quando A02 pergunta "Essa espada é de verdade?", a aula tinha por tema o Primeiro Reinado e a função exercida pelos alunos naquele momento era o de realização da cópia do resumo na lousa. As imagens mostram que uma amiga estava sentada ao lado de A02, que observava sua apostila enquanto os demais copiavam.

Mostra também que P02, ouve a pergunta enquanto escrevia na lousa, tendo parado a ação apenas para olhar novamente a turma, cobrar silêncio e dizer de forma incisiva "A02! pegue seu material por favor? Sim é de verdade!".

A segunda participação de A02, encontra-se no período após a intervenção, quando observamos a aproximação de P02, a realização de um momento de orientação e, alguns minutos após a seguinte fala: Aqui professora, já terminei! Posso tomar água? (A02/ Aula 17).

As participações de A02 continuam demonstrando de forma muito interessante esse movimento intencional de busca e ao mesmo tempo, de resposta, à sua gradual inserção tanto na turma quanto nos temas desenvolvidos durante as aulas.

Durante a aula sobre Inconfidência Mineira, período em que a intervenção estava ocorrendo, logo após o trabalho com o conceito "Derrama", como ficou conhecido um imposto cobrado pelos portugueses de forma "arbitrária" em Minas Gerais, A02 afirma "Minha mãe paga imposto" (A02 / Aula 10).

O mesmo ocorre em episódio presente na aula 13 (posterior à intervenção), quando o tema tratado, Período Regencial no Brasil, levou a um debate sobre o significado de democracia, corrupção, voto e sua relação com a Constituição Federal.

Em dado momento, P02 utiliza-se de exemplos associados ao direito de escolha dos governantes por meio do voto direto, para abordar o assunto (Associação Plena) e é interpelada por uma fala de A02 que diz "não tenho 18 anos, mas meu irmão tem!" (A02 / Aula 13).

Veja que estamos novamente diante de uma fala significativa, integrada, fruto de reflexão, já que A02 associou seu irmão e o fato do mesmo já ter 18 anos às questões trabalhadas pela professora (voto e maioria), seguida de uma marca presente entre os adolescentes, que é a forma de responder a uma pergunta ou abordagem que não lhe agrada.

Estamos abordando a fala de um dos alunos, que, ao perguntar do que ela (P02) estava falando, recebe de A02 a resposta "é da Dilma moleque tonto!" (A02 / Aula 13), imediatamente.

As participações continuam ganhando sentido ao observarmos as interações constituídas e alimentadas por P02. Em dado momento da aula 20, ao se utilizar de associações plenas para contextualizar o tema que iniciava, ou seja, a Crise de 1929, P02 abre um espaço interessante e profícuo ao desenvolvimento de A02 a partir de sua participação:

A02. O que que é isso professora? Crise?

P02. Crise é a mesma coisa que problema A02, só que é uma palavra que está sendo usada para falar de política e de economia. Você já teve problema algum dia A02?

A02. Vixe. Minha mãe tem um monte de problema coitada.

Diferente das situações anteriores, apesar de vermos neste trecho o mesmo interesse do aprofundamento do diálogo e do contato de aproximação com A02 (o que não é observável nas aulas anteriores à intervenção), P02, impulsionada pela dinâmica na aula àquele momento, não retoma aspectos importantes da fala que poderiam ser aproveitados.

Assim sendo, deixa àquele momento, de buscar mais elementos da compreensão de A02 sobre política e economia, resumindo-se à questão imediata que, como vimos, parece crer ter solucionado, o que não deixa de ser um aspecto muito positivo, pois ainda vemos a busca de P02 pela aproximação com a reflexão que A02 está fazendo àquele momento, seguido de uma tentativa de constituir em A02, novas possibilidades de reflexão por meio da experiência com os conceitos históricos, neste caso, o conceito de crise.

É certo que não podemos esperar tamanha complexidade e integralidade no aproveitamento das situações de aprendizado que se abrem durante a aula, bastando para compreender a razão, observarmos as situações administradas pelos professores durante a aula e que certamente transpõem o foco do aprendizado.

Concluindo então a análise qualitativa das participações de A02, retomando a questão disparadora indicada no início do capítulo, ou seja, por que a hipótese que levantamos inicialmente, de que a redução do período de contação ampliaria o índice de participações, não pôde ser corroborada já que os dados demonstraram a possibilidade do contrário, percebemos que um dos fatores que podem explicar essa inversão identificada nas análises anteriores é, de fato, a qualidade ou o potencial agregador que as participações dos alunos com deficiência intelectual ganham a partir da intenção que move o professor.

Este dado nos abriu então uma nova possibilidade já que, apesar do período de contação ter sido ampliado em P02, com queda no percentual de tempo ligado aos comandos e às intervenções, é o aproveitamento da participação dos alunos pela professora, que cumpriu papel decisivo não somente na ampliação do número de participações de A02, mas na qualidade destas.

Considerando esta perspectiva identificada na análise qualitativa das participações de A02, observemos agora as características das participações de A01, que como vimos, está inserido em uma dinâmica de redução do percentual de tempo de contação, com ampliação dos comandos e intervenções.

Observando a totalidade das participações de A01, como em A02, vemos o desenvolvimento gradual da aproximação com a professora participante, o que também incide sobre o restante dos alunos que compõem a turma.

A primeira participação de A01 ocorre na aula 06 (anterior ao período de intervenções), que tinha por objetivo o desenvolvimento do tema "Grécia Antiga". A aula se desenvolve normalmente com 75% do tempo total sob o norte da "Contação", quando próximo aos 23 minutos, A01 pergunta à professora "essas fotos aqui são da Grécia professora? Lugar bonito!" (A01 - Aula 06).

A pergunta de A01 se deu em meio ao momento em que P01 trabalhava as características geográficas do território grego e a relação que este teria com a forma como essa sociedade se desenvolveu nesta época.

Interessante que observamos nas filmagens, o que talvez poderíamos afirmar como desconcerto ou surpresa da professora ao ouvir a pergunta de A01, ao que ela responde, após poucos segundos de silêncio, apenas que sim, e dá continuidade à contação.

Situação correlata acontece na aula 08 (inclusa no período de intervenção do pesquisador), quando P01 trabalhava contação correspondente às principais formas de sobrevivência e problemas enfrentados pelos marinheiros enquanto realizavam as longas viagens do período conhecido na história como "Grandes Navegações".

Na ocasião, enquanto P01 conta como eram as "caravelas", associando-as ao nome dado às embarcações na época (Associação Básica) utilizados pelos portugueses para a travessia do Atlântico, A01 pergunta à participante: "por que os barcos deles tinham que ser grandes?" (A01 - Aula 08), ao que P01 responde apenas "para guardar mais comida e proteger

os marinheiros da água do mar" (P01 - Aula 08), retomando, logo após, o caminho lógico que estabelecera no processo de contação.

Entendemos que, já nos dois exemplos iniciais, temos um pequeno indício de mudança de perspectiva de P01 em relação ao ensino da história para A01, visto que, o estranhamento inicial, dá sinais de mudança, mesmo que introdutórias, na maior dedicação dada por P01 à construção de uma resposta ao aluno com deficiência intelectual.

É o que acompanhamos também na aula posterior, quando, na continuidade do tema das embarcações no período das grandes navegações, A01 diz, agora não diretamente a P01, mas voltada à turma, que "já andou de barco, mas no rio" (A01 - Aula 09).

No momento da afirmação, uma amiga está sentada ao lado de A01 e acompanhava a correção dos exercícios que estavam na apostila. Após a participação, P01 pergunta a A01 como era esse barco. Não obtendo resposta, a aluna que estava a seu lado intervém (não sendo possível captar áudio, tão somente a imagem que sugere intermediação do contato), respondendo logo após à P01 que "era um barco que ela foi pescar com o pai num rio bem grande, que não era na praia" (Participação Aluna Sem D.I - Aula 09).

Apesar da constatação de que não houve aproveitamento da fala do aluno que media a comunicação, visto que P01 dá continuidade à correção dos exercícios, esse exemplo demonstra de forma singular a importância do contexto, e particularmente do outro, que não se limita ao professor mas alcança espaço entre os pares, na integração do aluno com deficiência intelectual nos processos de aprendizado que ocorrem na sala de aula.

O exemplo demonstra o papel que cumpriu na ampliação do contato de A01 com P01, os demais alunos e os contextos de aprendizado, como as participações no período posterior à intervenção.

Na aula 11, cujo tema trabalhado foi a introdução ao tema "Feudalismo", P01 mantinha processo de contação onde o conceito principal, trabalhado pela participante era "cavaleiro medieval".

Diante do descritivo das armaduras, das técnicas de combate e dos jogos comuns à época e, particularmente, à função histórica deste personagem no contexto do Feudalismo, A01 pergunta se "os cavaleiros eram aqueles de cavalo dos filmes?" (A01 - Aula 11).

Diante da pergunta, P01 afirma que "sim, igual aos filmes que vemos na televisão, como, por exemplo, o Rei Arthur", logo depois perguntando "você já assistiu esse filme?" (P01-Aula 11).

Observamos nas filmagens que não houve resposta à questão proposta por P01 como continuidade ao diálogo que estava nascendo, limitando-se A01 a dizer, sem olhar à professora, que "já andou de cavalo" (A01 - Aula 11). Feita a afirmação, a mesma amiga, sentada ao lado A01, aparece novamente intervindo no diálogo nascente, ao que A01, desta vez olhando para a professora diz "Ah, os cavaleiros andam com as damas de cavalo!" (A01 - Aula 11).

Entendemos que esta situação é novo exemplo da continuidade de um processo que estamos vendo nascer entre A01 e os demais componentes das aulas de história, e que, passando da completa ausência à primeira efetiva interação a partir de conceitos históricos, favorece-nos muito na reafirmação de que, da mesma forma que em A02, observamos em A01 a abertura do espaço social fundamental para os passos introdutórios a um aprendizado mais profícuo, que torna-se ineficaz ou inexistente, quando tenta operar sem o estabelecimento da verdadeira relação do indivíduo com o meio do qual ele é parte, e ainda mais, entre este e o conhecimento histórico.

Esse processo fica ainda mais interessante ao observarmos a aula 13, quando P01 trabalhava o tema do Renascimento, passando pelo significado que alcança quando observado a partir das principais características da Idade Média. A aula, muito rica em detalhes, trouxe à discussão uma série de conceitos, como "perseguição", "Inquisição", "Filosofia Grega" e "Arte".

Durante a aula, percebemos A01 um pouco distante da contação, já que está inquieto na carteira e observando o que os amigos estão fazendo, até que P01, começa a adentrar o tema da participação da igreja católica no período, ao que imediatamente ouvimos A01 dizendo que "é católico e vai na igreja" (A01 - Aula 13).

Ouvimos P01 dirigir-se à A01 e perguntar-lhe se tem religião. Diante da inexistência de sua resposta, outros alunos começam a responder, sendo que um deles informa ir na mesma igreja que A01 e que os pais são amigos.

P01 aproveita-se deste diálogo nascente e pede pra A01 falar um pouco de como é a igreja que frequenta. A01 se abaixa, pega uma folha e passa a desenhar. A aula continua normalmente, até que A01, concluindo o desenho, diz à professora "Ó a igreja é assim professora, você vai também né?" (A01 - Aula 13).

Nas imagens, vimos que A01 desenha uma pomba azul, o que é aproveitado pela professora que mostra para a sala.

Aquilo que parece a quem assiste a filmagem, uma ação muito simples e quiçá pouco significativa, ganha sentido no momento em que vemos P01 solicitar à turma que realize um resumo no caderno explicando o que aprenderam na aula e, logo após, senta-se ao lado de A01, ali permanecendo por 07 minutos e 35 segundos. Concluído o diálogo, vemos novamente A01 pegar uma nova folha e realizar um novo desenho.

Ao final da aula, P01 retoma gradualmente a contação associada ao tema do Renascimento, perguntando aos alunos, como cada um o construiu e quais os principais conceitos ali presentes.

Concluída a revisão, P01 solicita que A01 se levante, venha até a frente da turma e apresente seu resumo, ao que é parcialmente atendido por A01, que se levanta e lhe entrega duas folhas, voltando ao seu lugar.

A professora explica que pediu para A01 representar por meio de um desenho, o que aprendeu hoje na aula sobre Renascimento, ao que A01 afirma "paz, é assim ó" (A01-Aula 13). A professora apresenta à turma o desenho que A01 remetia à igreja, e pede para que os alunos façam uma explicação que permita comparar o desenho ao conceito.

Ah, é simples professora, quando nós falamos de igreja hoje, nós pensamos assim, num lugar quietinho, com gente rezando, pedindo pra Deus abençoar os outros, então acho que A01 desenhou a paz não é? (Aluna sem D.I - Aula 13).

P01 pergunta a A01 se era isso mesmo, porém não obtém resposta.

Passa então a apresentar o segundo desenho, composto também por uma pomba, porém, desenhada e pintada com fortes marcas de preto e vermelho, sendo a ave, significativamente menor e disforme em relação à anterior.

Ao mostrar a imagem, A01 diz que seus "pais são separados, brigam todo dia e vou embora tarde. É ruim professora, é a guerra quando um monte de gente mata outro monte de gente" (A01 - Aula 13).

O exemplo de participação integrada de A01 sugere a ocorrência de um passo na busca por P01 incluir A01 no processo de aprendizado da história, por meio do aproveitamento significativo da Associação Básica, na medida em que demonstra sua busca em encontrar mecanismo eficaz de representação do pensamento de seu aluno com deficiência intelectual, completamente inserido em contexto que está realmente sob discussão na sala de aula.

O que queremos afirmar é que estamos diante de uma experiência pedagógica de busca pelo aprendizado de conceitos históricos durante a aula, em forte contraste com experiências anteriores, como nos aponta Silva (2009, p. 122)

No momento em que estes alunos começam a interagir neste espaço, ao que denominamos “Condições Posteriores”, vimos que não há alterações substanciais na resposta dos professores e particularmente do ensino aos novos sujeitos [...] Vimos também que não houve alteração no método utilizado pelos professores para o ensino de História que permaneceu depositário, logo, cabendo ao aluno ingressante sua adequação. O mesmo ocorreu com relação à avaliação, que permaneceu voltada à verificação da quantidade de informações guardadas por estes alunos.

Os dados qualitativos em relação à experiência pedagógica de A01, nos mostram também, que a experiência de construção de diálogo e aprendizado entre ele e P01, se alarga inclusive na experiência de aplicação de Associações Básicas e Plenas, como podemos acompanhar o ocorrido na aula 17, quando A01 pergunta à professora, que conduzia aula sobre o Segundo Reinado, se "Dom Pedro é igual Dom Simão", (bispo da cidade).

A resposta de P01 foi a de que "Dom é pra lembrar que uma pessoa é nobre, importante, por isso que quem era importante na época, antes do nome vinha a palavra 'Dom', igual Dom Simão, que é importante pra gente hoje" (P01 - Aula 17).

A pergunta de A01 partiu do momento em que P01 fazia breve explicação com utilização da experiência da Associação Básica sobre os títulos de nobreza, fortemente utilizados no século XIX.

Considerando a pergunta de A01, vemos que houve uma associação plena, visto que utiliza, a partir da mediação de P01, a experiência da Associação Básica para constituir de forma autônoma, uma associação ainda mais profunda, ligada à experiência que contemporaneamente vivencia em seu contexto histórico-social.

Apontamos aqui, a existência de um salto qualitativo nas formas de pensamento desenvolvidas por A01 na direção das Funções Psicológicas Superiores, corroborando, pela forma como se dá a ideia na qual nos apoiamos, a respeito das leis gerais do desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1995), e do papel que o mediador, que em nada se diferencia, em seus fundamentos, quando tratamos do aprendizado de alunos com deficiência intelectual.

O excerto de Vygotsky, tratando, neste caso, do desenvolvimento do indivíduo quando criança demonstra bem esse pensamento:

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança, se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação a si mesma. Assim como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (VYGOTSKY, 1995, p. 232).

O mesmo movimento ou construção em A01, ocorre ainda em duas outras situações durante a aula 18 quando P01, revisando conteúdo ligado aos temas "Período Regencial e Segundo Reinado" ao descrever o acesso dos espanhóis aos territórios banhados pelo Rio da Prata, cujas águas dividem hoje a Argentina e o Uruguai, é abordada por A01 dizendo que "nesse rio deve ter muita prata, e prata, faz colar, que fica bem bonito" (A01 - Aula 18) .

Vemos que P01, novamente aproveita o espaço criado por A01 e adentra com ele este território de construção de novos sentidos às palavras, permeando os conceitos históricos e se utilizando para tanto, do processo de contação.

À afirmação de A01, P01 diz que, de fato, "o nome do rio tem origem nesse nome porque se remete ao brilho das águas, que lembram mesmo a cor da prata, brilhante", logo após, perguntando à A01 se já viu alguma coisa feita de prata, ao que não obtém resposta, mas uma nova afirmação: "já fui num castelo lá em Platina. É pequeno e não é pra rei. É pra tirar foto e só" (A01 - Aula 18).

Diante da reação da turma que passou a se manifestar de forma "pouco produtiva" sobre o castelo de Platina (uma cidade no interior de São Paulo que manteve um cenário assim na praça principal durante os festejos de fim de ano), P01 retoma a atenção, administrando a distração e retornando ao foco que desenvolvia com A01, porém, sem resposta.

Os dois relatos contidos nas filmagens da aula 18, indicam um novo caminho de desenvolvimento de um conceito em A01, neste caso, "Prata", associada às novas possibilidades que ele mesmo encontra e partilha.

Esse caminho, como vimos, não é desconsiderado por P01, que o aproveita, em novo exemplo de busca por aproximação com o conceito e a experiência trazida pelo aluno, o que entendemos ser um excelente indicativo, principalmente ao vermos novamente a presença da Associação Básica e Plena como ferramentas que o aproximam cada vez mais do aprendizado da história.

Sobre este assunto, cabe-nos por fim, a retomada das participações de A01 e A02 para análise da contribuição da utilização da Associação Básica e Plena na ampliação das condições de aprendizado do aluno com deficiência intelectual.

Os dados qualitativos nos dão fortes indicativos de que sim, visto que as participações de ambos os alunos, encontram-se sempre, de alguma forma, ligados à temática sugerida pelas associações, porém, entendemos que, o que corrobora esta hipótese, é a localização temporal das participações de A01 e A02 no contexto geral das aulas.

Das 22 participações de A01, apenas uma ocorre de forma completamente alheia à presença de uma Associação, enquanto nas 13 participações de A02, nenhuma encontrou-se delas integralmente dissociadas.

Mais precisamente, poderíamos ainda afirmar que o maior distanciamento temporal encontrado entre as participações de A01/A02 e os momentos de Associação Básica ou Plena, encontra-se exatamente na aula 05 de A01, distante, no caso, 22 minutos e meio de uma Associação Plena.

Isso nos mostra que o exercício de busca por construção de Associações por meio dos conceitos nas aulas de História, potencialmente aproxima os alunos com deficiência intelectual de uma das perspectivas que devem ser buscadas pelos professores no momento do planejamento da aula, ou seja, a apropriação dos conceitos e sua devida aplicação em situações que dialogam com a vida dos alunos.

Além dos aspectos que acabamos de trabalhar, o roteiro norteador da análise dos vídeos nos trouxe também a possibilidade de verificação do que denominamos "Descritivo Complementar", onde anotamos observações referentes às Estratégias Pedagógicas, à Adequação do Currículo, às Adequações de Procedimento, de Tempo e por fim, complementos que julgamos importantes para compreensão da dinâmica ensino e aprendizado de História, antes, durante e após a intervenção pedagógica.

Quanto às Estratégias Pedagógicas, não há grandes mudanças entre a experiência pedagógica de P01 e P02.

Nas anotações em relação às aulas de P01, temos a predominância da contação oral da história, com utilização de palavras-chave anotadas na lousa. A dinâmica utilizada pela participante é a da contação acompanhada dessas anotações que, na lousa, denotam a intenção da criação de uma espécie de mapa conceitual, mas que não apresenta fácil compreensão

dessa possível intencionalidade, já que não possuem organização clara, são dispersas e parecem ganhar sentido somente a partir da mediação direta da participante.

Ao final de cada aula, são realizados exercícios pré-determinados na apostila e, logo após a professora assinar suas vistas ao material desenvolvido pela participante (principalmente as tarefas), um novo capítulo da apostila é iniciado, e com ele, um novo processo de contação tem início.

Não houve alteração quanto a esta proposta estrutural na prática de ensino de P01, antes, durante e após as intervenções.

Quanto à experiência pedagógica de P02, temos exemplo contrário, ou seja, a dinâmica tem início com a escrita na lousa, cópia integral por parte dos alunos (o que não ocorre por A02 tendo em vista seu baixo domínio da leitura e da escrita) e, logo após, utilização como espécie de roteiro ou mapa conceitual para a realização do processo de contação.

Exemplos, quando não narrados, são apresentados na lousa por meio de desenhos representativos, e o final de cada tema, é seguido como em P01, pela execução de exercícios presentes na apostila, que encerram as principais discussões propostas no capítulo.

Em relação a P01, P02 utiliza como referência, as fontes históricas presentes na apostila por meio de fotos e textos complementares, o que entendemos ser significativo em comparação à experiência anterior, na medida em que melhor favorece a representação da contação.

Também em relação à P01, vemos que P02 remete-se regularmente a leitura de trechos da apostila, demandando o exercício natural da interpretação de texto para melhor acompanhamento da contação, o que entendemos não ser uma via integralmente profícua, visto que em todos os momentos em que as filmagens mostram esses períodos de leitura, temos A01 disperso e claramente alheio à leitura.

De maneira geral, podemos afirmar que ambas as participantes, não apresentaram procedimentos claros, que pudessem representar adequação de currículo, tempo ou procedimento, permanecendo inalteradas as estruturas das aulas quanto às suas formas e ações, no entanto, indicando, como vimos, com mais precisão nos exemplos anteriores, movimentos proativos em relação à criação de vínculos pedagógicos com A01 e A02, e utilização das Associações (Básica e Plena) como ferramentas adequadas de apropriação dos

conceitos históricos, o que entendemos ter favorecido profundamente o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual estudados neste trabalho.

Em relação ao material disponibilizado pelas anotações complementares, podemos afirmar que estamos diante de um rico acervo de representação da dinâmica de A01 e A02, antes, durante e após as intervenções, reforçando essa condição de transposição de um momento muito forte de afastamento, para uma gradual aproximação associada à intenção do aprendizado.

No período inicial ou anterior à intervenção, o "isolamento" ou a inexistência de qualquer ação pedagógica por A02, é bem representado nas seguintes observações do pesquisador:

A02 sentada, permanece olhando para os lados [...] Levanta-se, caminha de um lado a outro no fundo da sala e retorna [...] A02 visivelmente irritada, morde a caneta, bate na mesa e rasga a folha do caderno [...] Debruça-se sobre a mesa, ali permanece [...] Parece adormecer. Não há resposta até o final da aula. [...] Após o sinal, levanta-se e sai da sala (Descrição Complementar Aula 03 / A02).

O mesmo ocorre quando observamos as anotações em relação à experiência cotidiana de A01 no período inicial de coleta de dados, quando a vemos claramente desmotivada e alheia ao que se passa na sala de aula:

A01 permanece inquieto na carteira, olhando para os lados [...] se levanta, arrasta a carteira, faz barulho; Professora faz sinal para que ele se sente [...] se levanta, fala "chuva" e permanece observando na porta da sala [...] fecha a porta da sala, abre e fecha várias vezes Liga o ventilador [...] fica olhando a apostila de uma aluna [...] senta-se, retira material da bolsa e coloca de volta. (Descrição Complementar Aula 01 / A01).

Em relação à experiência de A02, vemos que a situação de alienação ao que se passa na aula é revista na aula 17 como podemos acompanhar no claro exemplo de busca por intencional aproximação de P02:

A02 recebe instruções da professora e uma nova folha. Uma amiga senta a seu lado. Ao ouvir a

abordagem do tema da maioria de Dom Pedro, afirma que não é "de maior" ainda. Muito significativa a compreensão e correta aplicação do conceito. Cita a presidente do país em momento no momento de definição do conceito "golpe". Pouca exploração da apropriação do conceito. A02 continua a atividade proposta enquanto a amiga observa e copia o resumo da lousa. (Anotações Complementares, A02 - Aula 19).

O mesmo ocorre em relação à experiência de A01 que, como em A02, tem como elemento de quebra da alienação, o movimento intencional da professora participante em integrá-la à aula.

P01 pergunta a A01 se lembra do Castelo que foi para tirar fotos. Associa o castelo à morada de Dom Pedro, mas lembrando A01 que não era como um castelo mas uma casa muito grande. Interessante movimento de P01 que busca o diálogo e a atenção de A01 à aula. (Anotações Complementares, A01 - Aula 18).

Concluída a apresentação e breve discussão dos elementos que nos permitiram a realização da análise qualitativa, entendemos que os dados corroboram os primeiros indicativos observados nas análises iniciais sobre a constituição de um movimento inicial de integração dos alunos com deficiência intelectual às aulas de História.

Considerações Finais

O presente trabalho, como apontamos na introdução, nasceu de um profundo incômodo gerado na formação inicial, acerca dos mecanismos utilizados para o ensino da história, que compreendemos àquele momento, enquanto pouco eficazes na constituição dos sentidos que fundamentariam, em nós, a importância do seu aprendizado.

Ao entendermos que essa prática não fica restrita ao campo da formação inicial, mas vem certamente alcançando a educação básica como um todo, o que é preocupante, já que assim permanecendo, será lógica a construção de gerações com dificuldade de utilização das importantes ferramentas de compreensão e intervenção sobre a realidade que ela oferece, buscamos compreender um pouco mais à fundo essa dinâmica e propor mecanismos para sua superação.

No período de aprofundamento dos estudos acerca do tema, nos deparamos com uma nova forma de percepção dessa realidade por meio das proposições presentes na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2005), que tem, entre seus pressupostos fundamentais, o reconhecimento da função do conhecimento enquanto ferramenta de humanização construída com suporte dos processos de mediação.

Tais pressupostos nos levaram então à reflexão acerca do seu lugar na prática de ensino de história, já que diversas pesquisas demonstravam uma série significativa de processos cujo objetivo estava direcionado a levar os alunos a "decorar" a maior quantidade possível de fatos, o que entendemos não ser proficiente na direção dos verdadeiros objetivos do ensino segundo a teoria, visto que reproduzem a mesma experiência que furta os sentidos do aprendizado da história.

Ganhando ainda mais peso essa problemática, a análise do cotidiano das salas de aula nos revelava indícios de que, apesar de muitos alunos se adequarem a esse modelo e a ele responderem de forma adequada (o que não significa aprendizado, mas devolução de informações nas provas), muitos não se adequavam a esses parâmetros, o que incluía, os alunos com deficiência intelectual.

Reconhecendo neste contexto um alto potencial de exclusão desses alunos em meio às experiências ditas "inclusivas", já que também deles são furtadas as possibilidades de obtenção de uma ferramenta tão importante para sua humanização, como a história, propomos um olhar sobre o que entendemos enquanto uma das raízes dessa prática pedagógica potencialmente excludente: a concepção de história trazida pelos professores.

A grande pergunta que nos movia era acerca do impacto que uma nova forma de se olhar para a história a ser ensinada, teria sobre a quebra do ciclo "contar - decorar - devolver" e, consequentemente, sobre o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual.

Esse trabalho é a concretização da busca por sustentação ou não da hipótese que levantamos acerca da existência de três fases do ensino da história, ou seja, a contação, a associação básica e a associação plena, bem como, da análise dos resultados alcançados por uma proposta de formação específica para professores de história, que utiliza essa revisão da concepção de história, como ferramenta de ampliação das condições de aprendizado dos alunos com deficiência intelectual.

Após todo o processo de coleta, organização, tratamento e análise dos dados, entendemos, de fato, a existência desses três níveis, e corroboramos sua importância à

superação da prática de ensino citada na medida em que abriram às professoras participantes, novas formas de aproveitamento do currículo que alcançaram também os alunos com deficiência intelectual.

Dentre os vários dados disponibilizados pela pesquisa, pudemos observar esse alcance nos dois espaços sob análise, por meio:

a. do significativo aumento do índice de participações contextualizadas de A01 e A02 antes, durante e após o período de intervenções;

b. dos pequenos, porém significativos momentos de associação que, na sua forma básica ou plena, representam fortemente o movimento de resposta dos alunos com deficiência intelectual a um contexto escolar que começa a dar indícios de significação.

c. da gradual aproximação e ampliação do diálogo de ambas as participantes com seus respectivos alunos, cujos dados indicam ter passado da quase absoluta passividade, à busca por integrar-se a um contexto que passa a não lhes parecer mais tão distante.

A completa ausência de manifestação, na medida em que gradualmente passa a ser substituída pela aproximação destes alunos com suas professoras e, conseqüentemente, por um maior espaço à participação, denota a existência de possibilidades que, se não encerradas na revisão da concepção sobre a história ensinada, dos procedimentos para ensiná-la e principalmente, dos objetivos a serem alcançados por aqueles que se dedicam à ensiná-la, por elas, certamente passou.

Entendemos assim, que a comprovação da hipótese que levantamos, permite, na medida de sua necessária problematização por mais pesquisas, replicações em contextos maiores e mais distintos, a abertura de um possível novo espaço de reflexão à Teoria da História, já que é por meio dela que se constituem as matérias-primas tão indispensáveis ao ensino, e ainda, à formação dos professores, na medida em que, enfrentando com coragem a pergunta inicial, "para quê ensinar história?", abriu-se a possibilidade de uma adequada formalização a respeito da intencionalidade que, após devidamente *experimentada*, precisa direcionar a formação inicial do aluno que almeja tornar-se professor.

Assim procedendo, entendemos que o currículo passa a ganhar novos sentidos na formação inicial e, conseqüentemente, no cotidiano da sala de aula, voltando a dialogar de forma adequada com o discurso já trazido pelos professores a respeito da importância de *todos* aprenderem história, ou seja, à constituição de cidadãos conscientes, reflexivos, que

compreendem e possuem ferramentas adequadas para intervir sobre sua realidade, por mais elementar que ela pareça ser.

Novos sentidos ganham também a prática pedagógica, principalmente quando falamos em turmas que tem entre seus participantes, alunos com deficiência intelectual, já que esta proposta que revisa o olhar sobre o currículo e os procedimentos de ensino de história, permite uma melhor visualização das diferentes estruturas a serem apreendidas, que, ao passarem pela contação e alcançarem os diferentes níveis de associação dos conceitos que lhes são inerentes, permitem ao professor tanto uma melhor preparação de sua aula (já que passa a ter um referencial mais claro sobre os objetivos que deve alcançar), quanto uma maior ampliação do seu conceito de sucesso no aprendizado que, ao transpor o limite da reprodução, permite uma maior percepção sobre objetivos que podem ser alcançados também pelos alunos com deficiência intelectual.

Concluindo dissertação de mestrado, Silva (2009) lembrava que "a presença dos alunos com deficiência intelectual nas salas de aula regulares tem o potencial de desmascarar por completo a organização bancária da educação" já que as condições trazidas pelo contexto social onde se encontram esses alunos, não permitem que responda à expectativa bancária da mesma forma os demais, o que determina, segundo o autor, o pensamento sobre sua humanidade.

Entendemos estar diante de uma experiência de concretização desta reflexão, afinal, foi exatamente a impossibilidade de seguir adiante, com a mesma prática de ensino e conceito de história, que determinaram o presente movimento.

Dialética que prossegue na diária experiência da busca por ensinar, aprender e transformar.

Referências

- ABREU, S. **O Ensino de História e sua Historiografia**. Ciência e Conhecimento - Revista Eletrônica da Ulbra. São Jerônimo – v. 01, 2007, História.
- ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: Papirus, 1994.
- _____, R. **O Velho que Acordou Menino**. São Paulo: Planeta, 2005.
- _____, R. **Do Universo à Jabuticaba**. São Paulo: Planeta, 2013.
- _____, R. **Variações sobre o Prazer**. São Paulo: Planeta, 2011.
- ANDRADE, S. G. E. **Inclusão Escolar e Formação Continuada de Professores: relações e contrapontos** (2008) Revista Poiésis.
- ARANHA, M. S. F. **Mudando o pensar do instrutor, através de reflexão teórico-metodológica sobre sua prática cotidiana de ensino**. 1998. (mimeo).
- ASSIS, A. O. A. **O que fazem os historiadores quando fazem história**. 2004. 130 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade de Brasília, Brasília. 2004.
- AZEVEDO, P. B. **Ensino de História e Memória Social: a construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica**. 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro. 2003.
- _____. **História Ensinada: produção de sentido em práticas de letramento**. 217 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- BARBOSA, A. J. G; CAMPOS, R. A. **Educação Inclusiva em Revistas Pedagógicas: análises de conteúdo e bibliométrica**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.479-494, Set.-Dez., 2010.
- BARON, W. C. C. **Teoria de Jorn Rusen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.
- BASTOS, H. **O Uso de Esquemas no Ensino de História: a oralidade e a escrita escolar**. Ceale, 2011 v. 1 .
- BERGMAN, K. **O Uso de Esquemas no Ensino de História**. Revista Brasileira de História v.9 nº 19. pp. 29-42 set89/fev90.
- BERNARDO, S. B. R. **O Ensino de História nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes**. 159f. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Paraná. 2009.

BESERRA, O. L. O. **O Tema no Ensino de História: desafios docentes no desenvolvimento curricular**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História para Populações Indígenas**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, M. A. Q. **O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**, SEESP/ MEC, Brasília, 2003.

_____. **SEESP. Números da Educação Especial no Brasil**. Brasil, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=26 . Acesso em: 01/12/2014.

BRIDI, F. R. S. **Formação Continuada em Educação Especial: o atendimento educacional especializado**. Revista Poiésis: Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. 2011.

BURKE, P. **A Escola dos Annalles (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundunesp, 2002.

CABRAL, M. A. S. **Tensões e Negociações na elaboração do currículo de História na Primeira República: a constituição do saber histórico** Texto integrante dos Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Cd-Rom.

CABRINI, C. **O Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CAINELLI, M. R. **Entre Continuidades e Rupturas**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011. Editora UFPR

CALDAS, P. **História, Ação e Cultura: um esboço de comparação entre Hegel e Nietzsche**. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2006 Vol. 3 Ano III nº 2

CAMPOS, S. C. R. **Representações e Ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil**. 256 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Minas Gerais. 2009.

CARDOSO, O. M. O. **Para uma Definição da Didática da História**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 - 2008

CARVALHO, S. M. B. **Ensino de História e Cidadania Social: experiências na formação de professores.**

CASTRO, M. L. S. ; FERREIRA, N. S. C. . **Profissionais da Educação: formação e prática - uma análise da produção acadêmica** 91-97. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R. V.. (Org.). *Ao Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil*. Brasília: ANPAE, 1999, v. 6, p. 141-162.

CERRI, L. F. **Guerrilheiros ou Sacerdotes: professores de história, consciência histórica e construção de identidades.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 163-183, maio/ago. 2010.

_____. **Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História:** *Revista de História Regional*: 93-112, Inverno 2001

_____. **Uma Proposta de Mapa do Tempo para Artesãos de Mapas do Tempo.** *Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil*, 2004.

CHARAUDEAU, P. **Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional,** In : PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro : Contra Capa, 2009, p. 309-326.

CONCEIÇÃO, A. S; SOUZA, J S. **Pontes e Perspectivas para o Ensino de História da África e Cultura Afrobrasileira.** *ANAIIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 01: História e Cultura Afro-brasileira e a contribuição das populações de matrizes africanas no Brasil* (2003).

CONCEIÇÃO, J. C. **A Ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil.** *Projeto História*, São Paulo, n. 44, pp. 343-353, jun. 2012.

CRUZ, G. C. et al. **Formação Continuada de Professores Inseridos em Contextos Educacionais Inclusivos.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. Editora UFPR

DALBEN, A. **Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil.** *Paidéia*, 2007, 17(36),115-122.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ESPINDOLA, D. P. A. **O Uso do Livro Didático em Sala de Aula por Professores de História.** 204 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Minas Gerais. 2003.

FEITOSA, M. R. **O Lugar da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor de História: um estudo sobre o curso de história da Unesp/Assis.** 264 f. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Paraná. 2009.

FERNANDES, J. R. **O Ensino de História e a Diversidade Cultural.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005

FERREIRA, A. A. **Desenvolvimento Profissional de Professores de História: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação.** 260 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Minas Gerais, 2010.

FILHO, E. M. A. M. **História do Tempo Presente. Fronteiras:** Revista Catarinense de História, Florianópolis, n.17, p.137-151, 2009.

FONSECA, S. G. **A Historiografia Brasileira pós 70: uma revisão.** Revista Educação e Filosofia: Uberlândia, 5 (57-67) jul-dez 1990.

_____. **O Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2004

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1988.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** In: Educação & Sociedade. Vol 28. Campinas, SP: 2007.

FURMANN, I. **Cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de Alunos e Professores do Município de Araucária - PR.** 294 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Paraná. 2006.

GAGO, M. **Concepções de Passado como Expressão da Consciência Histórica.** *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.127-136, Jan/Jun 2007

_____. **Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: concepções de professores.** 410 f. (Tese de Doutorado) Universidade do Minho, Lisboa. Portugal, 2007.

GARCIA, T. **A Formação da Consciência Histórica de Aluno e Professores e o Cotidiano em Aulas de História.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

GATTI, B. A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v.13, n.37, p.57-70, jan-abr. 2008.

GUIMARÃES, S. **Uma Cartografia do Ensino de História no Brasil:** dissertações e teses produzidas nas IES Mineiras. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012

GUSMÃO, E. M. **Memórias de quem Ensino História.** São Paulo: Edunesp, 2004.

HALLDEN, O. **Teaching and Learning History.** Leinhardt, 1994.

HATZFELD, J. **História da Grécia Antiga**. Rio de Janeiro: Editora Europa-América, 2003.

HOLLERBACK, J. D. G. **O Jovem e o Ensino de História: a construção da concepção de história por alunos do Ensino Médio**. 167 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, D. M; et al. **A Formação do Professor Olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: desvelando pistas**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.77-92, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

KNAUSS, P. **Os Desafios da Ciência: modelos científicos no ensino de história**. Cad. CEDES v.25 n.67 Campinas set./dez. 2005

KOHL, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

LAVILLE, C. **Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história**. Rev. bras. Hist. v.19 n.38 São Paulo 1999.

LEINHARDT, G; BECK, I. L.; STANTON, C. **Teaching and Learning History**. Lawrence Erlbaum Associates: 1994.

LEITE, L. P. **A Intervenção Reflexiva como Instrumento de Formação Continuada do Educador: um estudo em classe especial**. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília.

LEITE, L. P; MARTINS, S. E. S. **Adequação Curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 357-368, set./dez. 2010.

LEITE, L. P; ARANHA, M. S. F. **Intervenção Reflexiva: Instrumento de Formação Continuada do Educador Especial**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Mai-Ago 2005, Vol. 21 n. 2, pp. 207-215.

LOFTI, M. C. F. **Formação de Professores para o Ensino de História e Geografia**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUNA, S. **O Falso Conflito entre Tendências Metodológicas**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 70-4, 1988.

MAGALHÃES, M. **Apontamentos para Pensar o Ensino de História Hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor**. Revista Tempo, v11. n21. (2013).

MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARINS, S. C. F; MATSUKURA, T. S. **Avaliação de Políticas Públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das Cidades-pólo do Estado de São Paulo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.

MARTINEZ, P. H. **Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.233-251 - 2004

MARTINS, A. **Tempo e Espaço na Escola: contextos socioculturais e econômicos**.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editora, 2004.

MATTOS, H. M. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MEDEIROS, D. H. **A Formação da Consciência Histórica como Objetivo do Ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático**. 208 f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

_____. **Manuais Didáticos e a Formação da Consciência Histórica**. *Educar, Curitiba, Especial*, p. 73-92, 2006. Editora UFPR

MELLO, S. A. **A Escola de Vygotsky**. IN: CARRARA, Kester (org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELO, F. R. L. V; MARTINS, L. A. R. **Acolhendo e Atuando com Alunos que apresentam Paralisia Cerebral na Classe Regular: a organização da escola**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.111-130.

MENDES, E. G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006

MIRANDA, S. R. **O Livro Didático de História Hoje**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 - 2004

_____. **Sob o Signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. 255 f. (Tese de Doutorado) Universidade de Campinas. São Paulo, 2004.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História: entre a história e a memória**.

MOURA, E. V. X. **As Narrativas dos Alunos Brasileiros sobre a História do Brasil**. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences* Maringá, v. 26, no. 1, p. 23-33, 2004

NADAI, E. **O Ensino de História no Brasil**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, p.143-162. set92/ago93.

NERI, J. F. B. **A Seleção de Conteúdos de História por Professores do Ensino Médio**. 161 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Paraná. 2005.

NIKITIUK, S. M. L. [Org.]. **Repensando o Ensino de História**. 4a Ed. São Paulo, Ed Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011. Editora UFPR. Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVA, A. R. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática**. *Estudos afro-asiáticos*. [online]. 2003, vol.25, n.3, pp. 421-461.

OMOTE, S. **A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005

PASQUALINI, J.C.; MAZZEU, L.T.B. **Em Defesa da Escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar**. *Educação em Revista*, Marília, v.9, n.1, p.77-92, jan-jun. 2008.

PHILIPS. R. **Issues in History Teaching**. New York: Routledge, 2000.

PEDROSO, M. M. **A Inclusão da Educação das Relações Étnico-raciais Afro-brasileira no Currículo Escolar**.

PINHEIRO, E. M; KAKEHASHI, T. Y; ANGELO, M. **O Uso de Filmagens em Pesquisas Qualitativas**. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, 2005.

PIRES, J. R. F. **Os Desafios do Ensino de História no Brasil**. *Professores em Formação ISEC/ISED Nº 1 2º semestre de 2010*.

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 239 f. (Tese de Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

QUINTANEIRO, T. et al. **Um Toque de Clássicos: Durkhéim, Marx e Weber**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995.

RAMOS, M. E. T. **O Ensino de História na Revista Nova Escola (1986 - 2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. 287 f. (Tese de doutoramento). Universidade Federal do

RASSI, M. A. C. **Uma Canção Inacabada: formação de professores de história na experiência da FEPAM (1970-2001)**. 126 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2006.

RISSI, C. S. **A Formação do Professor e o Ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas**. 327 f. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

RODRIGUES, E. **Reformando o Ensino de História: lições de continuidade**. Revista História v.23 n.1-2 Franca 2004.

RODRIGUES, L. M. B. C; CAPELLINI, V. L. M. F. **Educação a Distância e Formação Continuada do Professor**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, Out.-Dez., 2012.

RUSEN, J. **El Desarrollo de la Competencia Narrativa**. Propuesta Educativa n.7. Buenos Aires, FLACSO 1992.

_____. **Didática da História**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

_____. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007

SANT'ANNA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicol. estud. vol.10 no.2 Maringá Mai/Ago. 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SAVIANI, D. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D; GOERGEN, P. (org) **Formação de Professores: experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SANTOS, L. **Saberes Históricos e o Ensino de História da África no Ensino Fundamental e Médio: descolonizar o ensino é possível?** III Encontro do PIBID, 2013, UFMS.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, T. M. F. B. **A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, L. H. **A Concepção de Êxito no Ensino de História para Alunos com Deficiência Intelectual.** 128 f. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília. São Paulo, 2009.

SILVA, J. I. **Aprendizagem e Conhecimento Escolar: a interface pesquisa e docência.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 22, n. 43, p. 11-32, jan./jun. 2008

SIQUEIRA, B. B. **As Transformações da Historiografia e do Ensino.**

VALENTIN, F. O. D; OLIVEIRA, A. A. S. **Avaliação da Aprendizagem e Deficiência Intelectual na Perspectiva de Professores do Ensino Comum.** Revista. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013

VIERIA, J. P. et al. **O Ensino de História da África: pressupostos para pensar práticas metodológicas na sala de aula com o uso de tecnologias digitais.** IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas, tomo III.** Madri: Visor e Mc, 1995.

XAVIER, G. P. M; CANEN, A. **Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro.** Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

ZAMBONI, E. **Espaços de Formação do Professor de História.** Campinas: Papirus, 2008.

ZASLAVSKY, S. S. **Dificuldade de Aprendizagem em História e a Construção do Conhecimento Histórico.** Unirevista, v.1. n.2, p.1-9, abril. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Roteiro de Organização dos Dados das Filmagens

Vídeo:		Data de Filmagem		Instituição / Docente	
Início da Aula:		Término da Aula:		Tempo pós edição:	
Avaliador (a)				Corte em Edição	

1 Características Estruturais

1.1 Tema da Aula:
1.2 Materiais Utilizados:
1.3 Posicionamento de A01 na Turma:
1.4 Organização Pedagógica da Sala de Aula:

2 Dinâmica Ensino - Aprendizado

2.1 Intervenções de P01
2.2 Comandos de P01
2.3 Participação de A01
2.4 Participação de Aluno (s) sem DI
2.5 Fase Observável do Ensino da História: Contação
2.6 Fase Observável do Ensino da História: Associação Básica
2.7 Fase Observável do Ensino da História: Associação Plena

3 Descritivo Complementar	
3.1 Estratégia Pedagógica	
3.2 Adequação do Currículo (A01)	
3.3 Adequação de Procedimento (A01)	
3.4 Adequação de Tempo (A01)	
3.5 Complemento	

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Eu, _____, Rg _____ Diretor (a) Regional de Educação de _____, autorizo o desenvolvimento no âmbito da Diretoria Regional sob minha circunscrição, do Projeto intitulado "Ensino de História sob Perspectiva Inclusiva: contribuições de uma proposta de formação específica para professores de História, sob orientação da docente doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que tem como objetivo geral construir, aplicar e analisar quais seriam as contribuições de um programa de formação específica para professores de história com foco na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual inseridos no contexto regular de ensino.

Autorizo, também, a divulgação dos resultados unicamente para fins científicos e didáticos, com preservação total da identidade dos participantes, que deverão ser previamente consultados, e/ou a seus responsáveis, quanto à participação na pesquisa.

Diretor (a) Regional de Educação

_____, ____ de _____ de 2014

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DIRETOR (a) DE ESCOLA

Eu, _____, Rg _____ Diretor (a) do Colégio _____, autorizo o desenvolvimento nesta unidade escolar, do Projeto intitulado "Ensino de História sob Perspectiva Inclusiva: contribuições de uma proposta de formação específica para professores de História, sob orientação da docente doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que tem como objetivo geral construir, aplicar e analisar quais seriam as contribuições de um programa de formação específica para professores de história com foco na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual inseridos no contexto regular de ensino.

Autorizo, também, a divulgação dos resultados unicamente para fins científicos e didáticos, com preservação total da identidade dos participantes, que deverão ser previamente consultados, e/ou a seus responsáveis, quanto à participação na pesquisa.

Diretor (a)

_____, ____ de _____ de 2014

APÊNDICE 4
(Professores Participantes)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSOR (a) PARTICIPANTE

Eu, _____, Rg _____ Professor (a) de História do Colégio _____, autorizo a filmagem de minhas aulas para suporte ao desenvolvimento do Projeto intitulado “Ensino de História sob Perspectiva Inclusiva: contribuições de uma proposta de formação específica para professores de História, sob orientação da docente doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que tem como objetivo geral construir, aplicar e analisar quais seriam as contribuições de um programa de formação específica para professores de história com foco na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual inseridos no contexto regular de ensino.

Autorizo, também, a divulgação dos resultados unicamente para fins científicos e didáticos, com preservação total de minha identidade e dos alunos, que deverão ser previamente consultados, e/ou a seus responsáveis, quanto à participação na pesquisa.

Professor (a)

_____, ____ de _____ de 2014

APÊNDICE 5



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS / RESPONSÁVEIS DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eu, _____, Rg _____ responsável legal do menor _____, autorizo sua filmagem nas suas aulas de História para suporte ao desenvolvimento do Projeto intitulado "Ensino de História sob Perspectiva Inclusiva: contribuições de uma proposta de formação específica para professores de História, sob orientação da docente doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira, que tem como objetivo geral construir, aplicar e analisar quais seriam as contribuições de um programa de formação específica para professores de história com foco na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual inseridos no contexto regular de ensino.

Autorizo, também, a divulgação dos resultados unicamente para fins científicos e didáticos, com preservação total de sua identidade.

Pais/Responsáveis

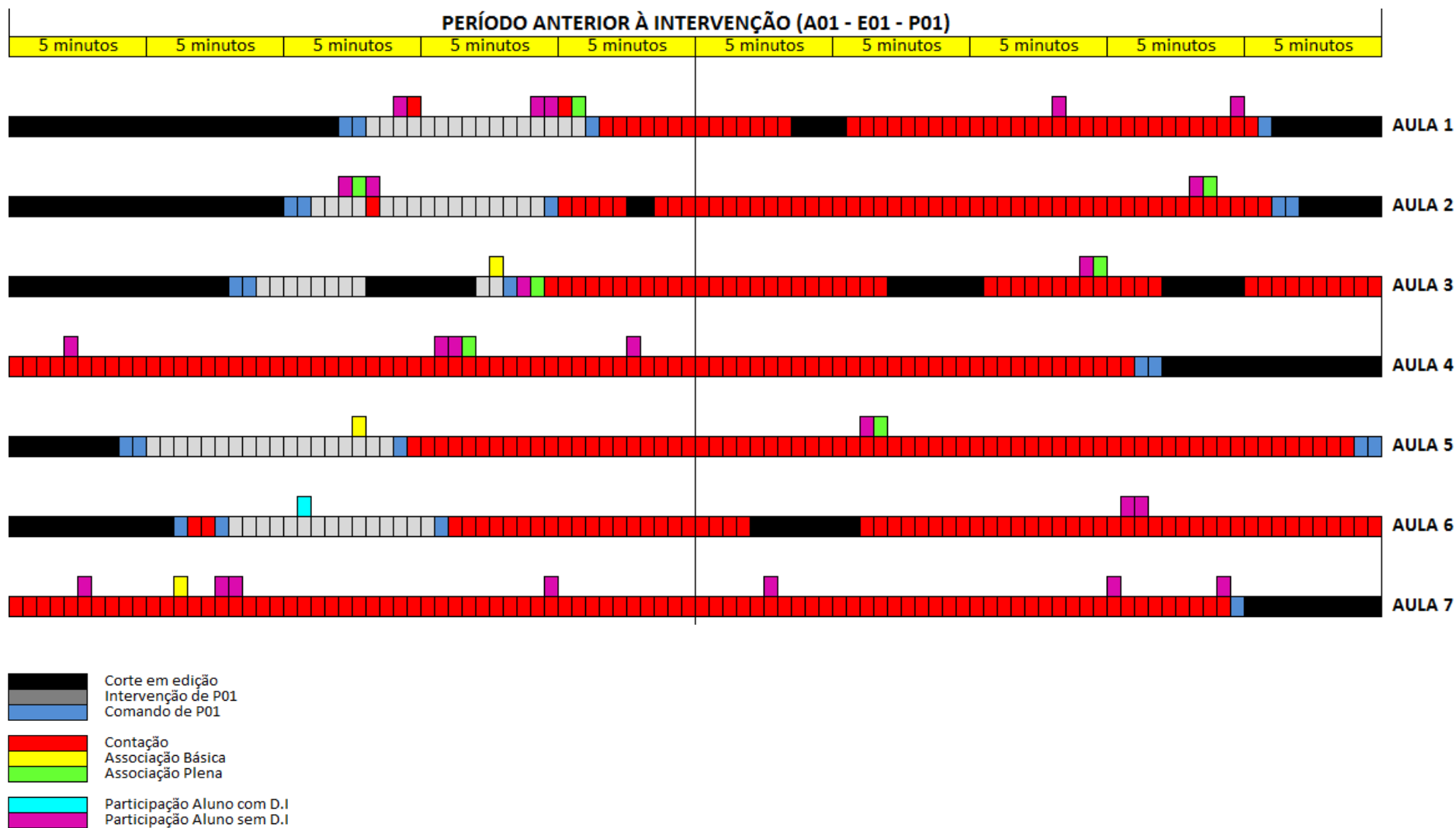
_____, ____ de _____ de 2014

APÊNDICE 6

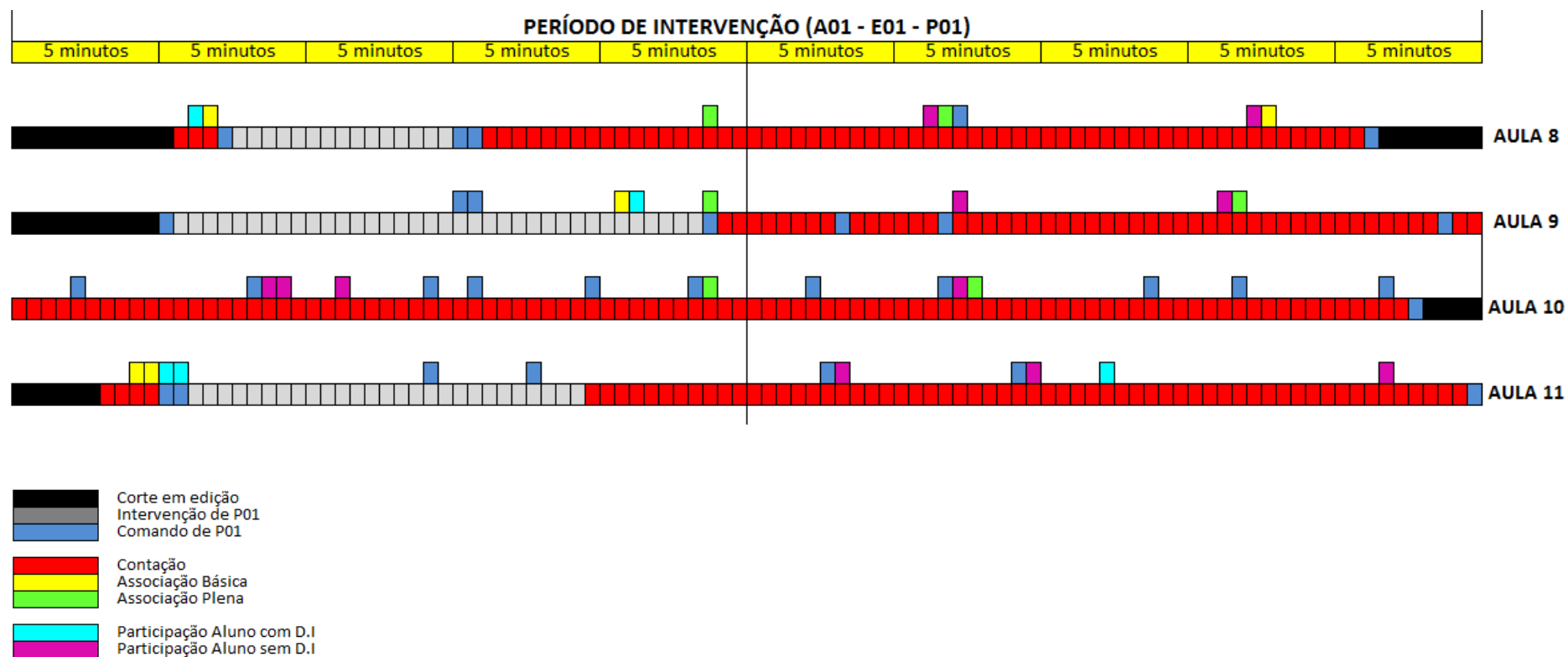
**ROTEIRO NORTEADOR****- Encontros de Intervenção Reflexiva -**

- a. O que está acontecendo nesta cena?
- b. O que exatamente está sendo ensinado?
- c. Por que está sendo ensinado?
- d. Quais são as ações do (a) professor (a) ?
- e. Quais são as ações dos alunos?
- f. Quais são as ações do aluno com deficiência intelectual?
- g. Observando esta imagem, quais dificuldades vocês acreditam que a professora pode encontrar para que o aluno com deficiência intelectual aprenda? Por que ?
- h. Encontrando tais dificuldades, que estratégias vocês acreditam que devem ser pensadas para a solução com vistas ao aprendizado de história?
- i. As estratégias utilizadas nesta aula envolvem a promoção do desenvolvimento de funções cognitivas como:
 - a atenção? Por que ?
 - a análise? Por que ?
 - o estabelecimento de relações lógicas entre conceitos ou fatos históricos? Por que ?
 - a formulação de uma hipótese? Por que ?
 - a síntese? Por que ?
- j. O que este encontro te possibilitou ?

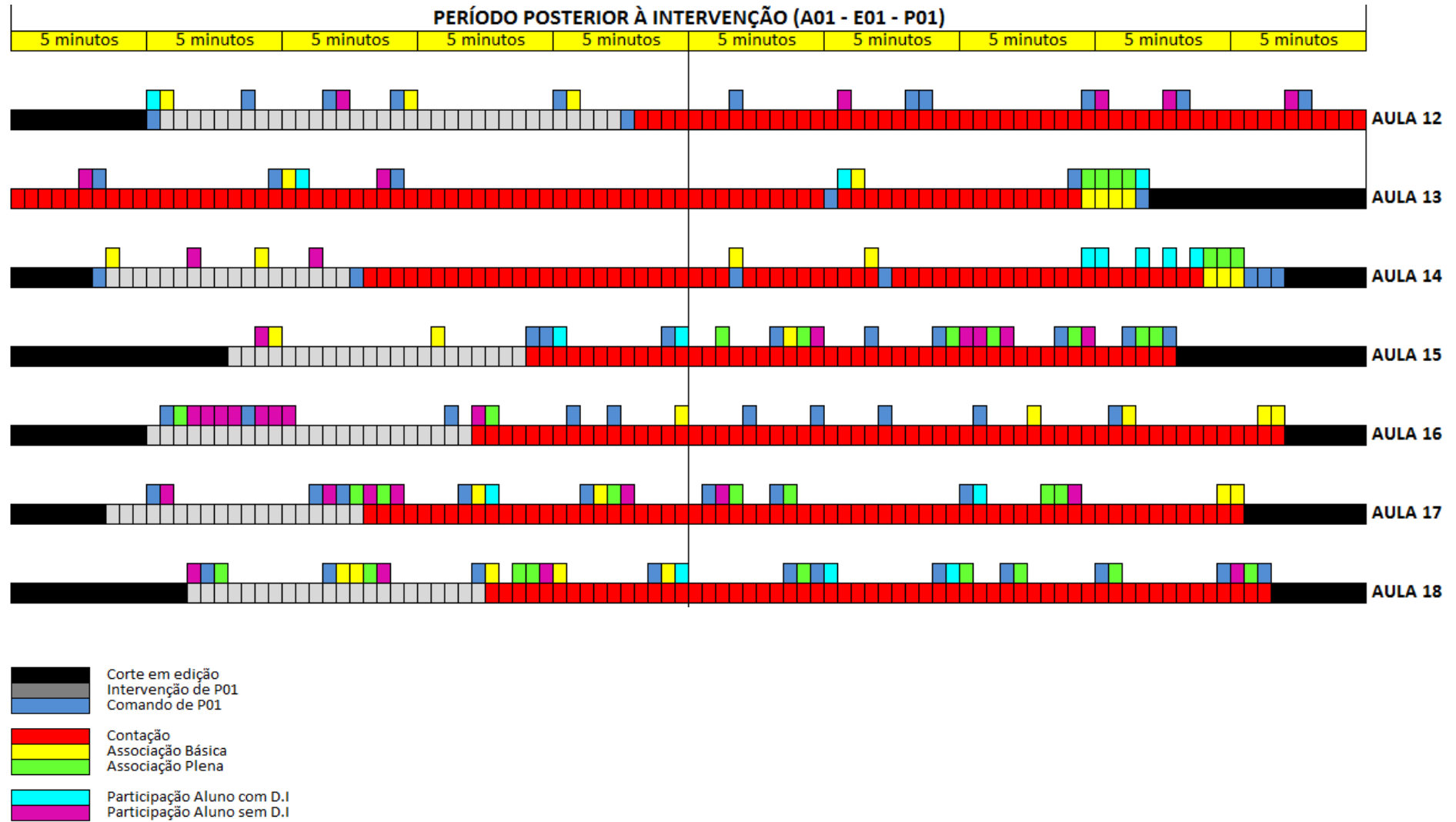
APÊNDICE 7



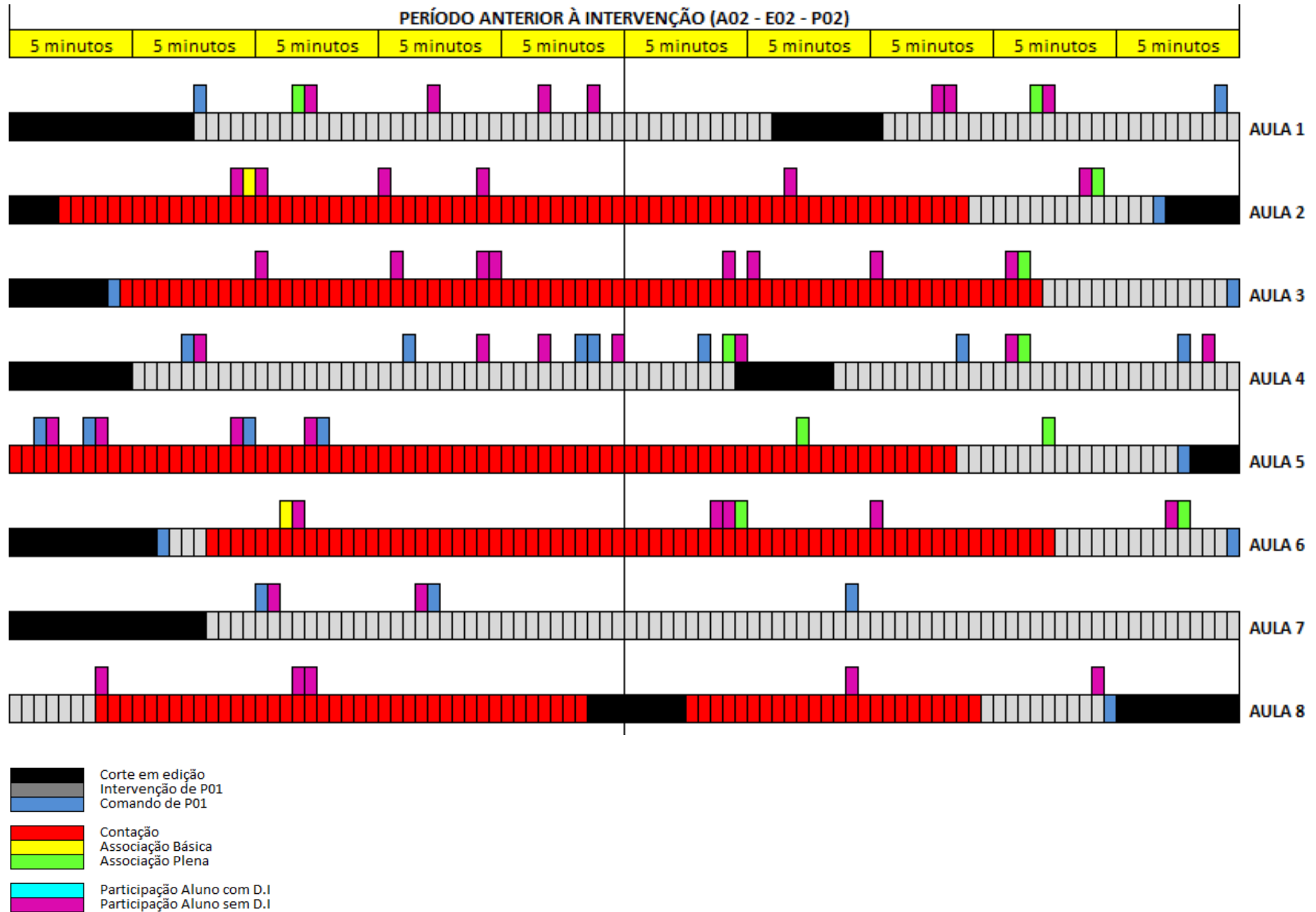
APÊNDICE 8



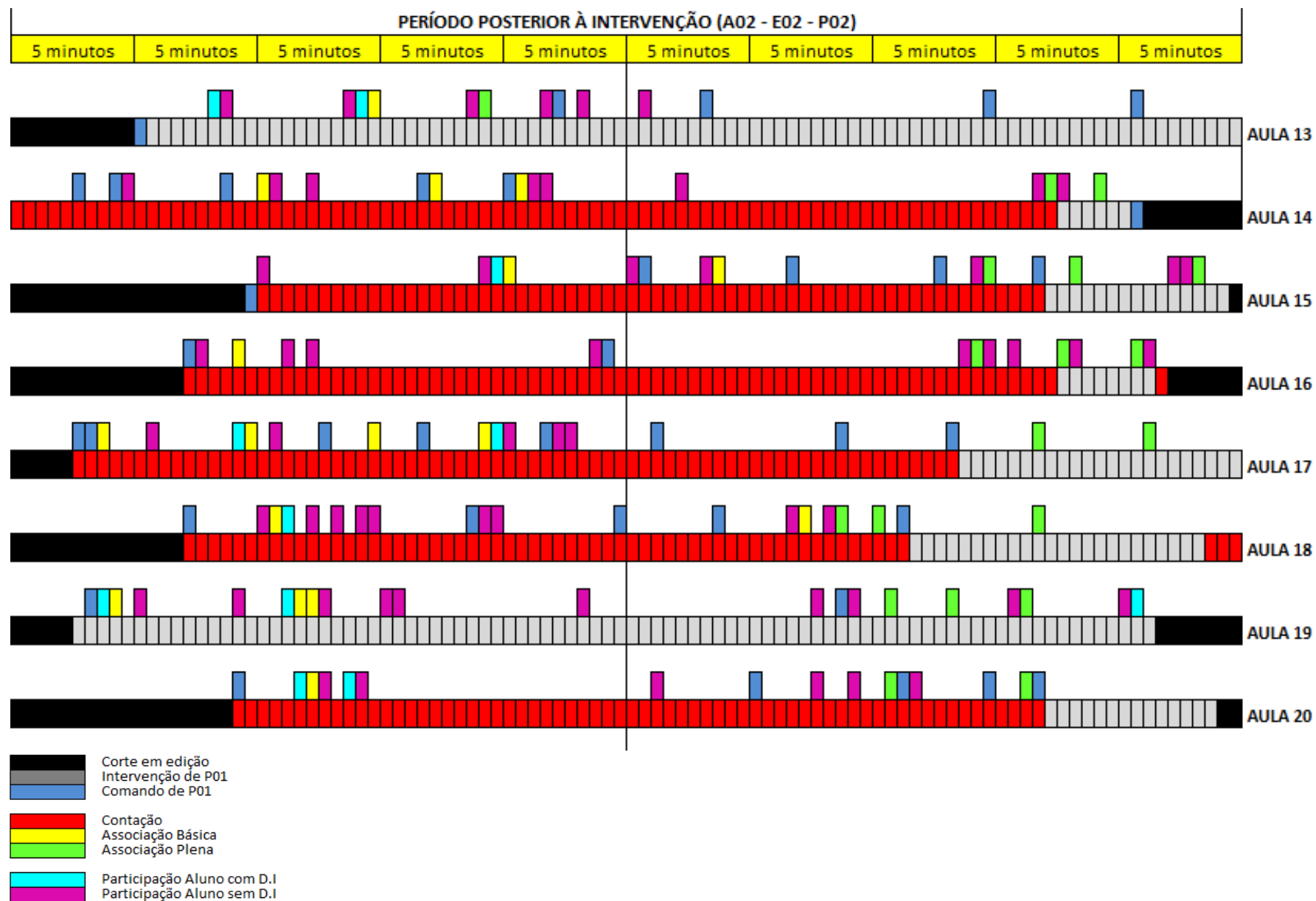
APÊNDICE 9



APÊNDICE 10



APÊNDICE 12



APÊNDICE 13

	E01 - A01 - P01																	
	Período Anterior à Intervenção							Período de Intervenção				Período Posterior à Intervenção						
	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	AULA 6	AULA 7	AULA 8	AULA 9	AULA 10	AULA 11	AULA 12	AULA 13	AULA 14	AULA 15	AULA 16	AULA 17	AULA 18
Corte em Edição	36	28	36	16	16	20	10	18	10	4	6	10	16	12	30	16	16	20
Período sob análise	64	72	64	84	84	80	90	82	90	96	94	90	84	88	70	84	84	80
Intervenção P01	16	16	16	0	18	15	0	15	36	0	27	34	0	18	22	24	19	22
Comando P01	4	5	3	2	5	3	1	5	7	12	7	12	6	7	9	10	8	11
Contação	46	51	48	82	69	62	89	63	49	95	64	54	78	60	48	60	65	58
	72%	72%	75%	98%	82%	75%	99%	78%	57%	99%	68%	60%	93%	68%	69%	72%	77%	73%
Associação Básica	0	0	1	0	1	0	1	2	1	0	2	3	6	7	3	5	4	5
Associação Plena	1	2	2	1	1	0	0	2	2	2	0	0	4	3	7	2	7	9
Participação D.I	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3	1	3	5	2	0	2	3
Participação Sem D.I	5	3	2	4	1	2	7	2	2	4	3	5	2	2	6	8	7	4

	E01 - A02 - P02																			
	Período Anterior à Intervenção								Período de Intervenção				Período Posterior à Intervenção							
	AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4	AULA 5	AULA 6	AULA 7	AULA 8	AULA 9	AULA 10	AULA 11	AULA 12	AULA 13	AULA 14	AULA 15	AULA 16	AULA 17	AULA 18	AULA 19	AULA 20
Corte em Edição	24	10	8	18	4	12	16	16	32	18	6	24	10	8	20	20	4	14	12	20
Período sob análise	76	90	92	82	96	88	84	84	68	82	94	76	90	92	80	80	96	86	88	80
Intervenção P02	1	15	15	1	18	17	1	17	16	1	20	20	1	6	15	8	23	24	1	14
Comando P02	2	1	2	7	5	2	3	1	5	7	5	2	5	6	5	2	8	5	2	5
Contação	0	74	75	0	77	69	0	64	50	0	73	54	0	85	64	72	72	62	0	66
	0%	82%	82%	0%	80%	77%	0%	76%	74%	0%	78%	71%	0%	92%	80%	90%	75%	72%	72%	93%
Associação Básica	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	2	1	1	3	2	1	4	2	3	1
Associação Plena	2	1	1	2	2	2	0	0	2	2	4	0	1	2	3	3	2	3	3	2
Participação D.I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1	0	2	1	3	2
Participação Sem D.I	7	6	8	7	4	5	2	5	6	9	2	4	6	8	7	9	5	9	10	6