

LÚCIA PEREIRA LEITE

**A INTERVENÇÃO REFLEXIVA COMO INSTRUMENTO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR:
um estudo em classe especial**

Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências, da Universidade
Estadual Paulista, Campus de Marília,
para obtenção do título de Doutor em
Educação (Área de Concentração: Ensino
na Educação Brasileira)

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Salete Fábio
Aranha

MARÍLIA

2003

LÚCIA PEREIRA LEITE

**A INTERVENÇÃO REFLEXIVA COMO INSTRUMENTO
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR:
um estudo em classe especial**

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Salete F. Aranha

Profa. Dra. Maria Cecília R. de Góes

Dr. Júlio Romero Ferreira

Prof. Dr. Kester Carrara

Prof. Dr. Sadao Omote

Marília, 16 de junho 2003.

Dedicatória

Ao Carlo, pelo carinho, pela paciência e pelo incentivo dado, mostrando ser possível continuar. Ao Pedro, que, tão pequeno, ora sorria, ora chorava impacientemente junto ao computador, fazendo-nos parar e dando mais um sentido ao viver.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Salete, não só pelas inesgotáveis contribuições dadas, mas, sobretudo, pelo compartilhar de idéias não ter se restringido à relação acadêmica.

Aos meus pais, que, mesmo sem terem tido a oportunidade de acompanhar o trajeto deste estudo, contribuíram em questões anteriores que, com certeza, de um modo ou de outro, fizeram parte do trabalho.

Ao meu irmão Sérgio, que auxiliou nas minhas dúvidas acadêmicas, por também ser um pesquisador, mas, principalmente, mostrou-se, com paciência, ser um ouvinte das angústias enfrentadas.

À Professora, que participou deste estudo com interesse e seriedade, contribuindo, e muito, para a realização da nossa proposta.

Aos consultores que aceitaram colaborar com o estudo, nos momentos em que havia a necessidade premente da observação externa.

Ao Prof. Dr. Sadao Omote e ao Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira, membros da banca do exame de qualificação, pelas críticas e apontamentos dados, que possibilitaram o enveredar para novas possibilidades, enriquecendo o estudo.

Ao Prof. Dr. Manoel Henrique Salgado, pela presteza em auxiliar nas questões estatísticas, durante o tratamento dos dados.

Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela revisão final do trabalho, nos aspectos relacionados à área ortográfica e gramatical.

Às funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação em Educação e da Biblioteca, pelos esclarecimentos prestados, quando as dúvidas surgiam.

À Camila Marengo Machado, por ter sido sempre solícita aos nossos pedidos, auxiliando na coleta e transcrição dos dados obtidos.

Às Professoras Anna Augusta e Sandra Eli, por terem sido interlocutoras das nossas reflexões.

A tantos outros que cruzaram nosso caminho, durante esses anos, os quais, certamente, de uma forma ou de outra, contribuíram não só com o estudo, mas também nos possibilitaram a oportunidade de crescer.

“Poderíamos entender as relações que vão se estabelecendo na classe como a constituição de um contrato didático, um projeto comum, baseado no conhecimento e na confiança mútuos [...] É em função desse projeto comum, construído no decorrer do ano letivo, que vão se tornando mais claros, para professora e alunos, as finalidades e os significados de sua presença na sala de aula, bem como o papel de cada um dos participantes da relação didática, ou seja, o que é ‘ser professor’ e o que é ‘ser aluno’”.

Neusa Banhara Ambrosetti, 1999, p. 92-93.

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, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

RESUMO

Este estudo busca identificar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica de uma professora, durante o período em que se fez a reflexão sobre essa prática, à luz de proposições teóricas. Para tanto, foram realizados vinte encontros reflexivos com uma professora da Educação Especial, com a finalidade de propiciar a reflexão sobre a sua prática pedagógica, a partir da análise de gravações das situações ocorridas em sala de aula. As discussões promovidas, ao longo deste estudo, foram embasadas teoricamente nos conceitos da abordagem sócio-histórica, para procurar a compreensão sobre os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, particularizando as ações da atividade docente. Foram examinadas tanto as locuções verbais, como as ações educacionais da professora, na tentativa de se verificar a ocorrência de mudanças. Observaram-se indícios de mudança no que se refere ao foco de atenção da professora, quando ela analisa seus problemas pedagógicos, 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-aluno, seja da interação de alunos. Os resultados obtidos sinalizaram que a interação reflexiva parece ser um instrumento útil para a formação continuada de professores, indicando caminhos para a sua realização.

Palavras-chave: formação continuada; educador especial; intervenção reflexiva.

LEITE, L. P. **The reflexive intervention as an instrument of the educator's continued formation:** a study in a special classroom. 2003. 212 p. Thesis (Doctor's Degree in Education) Philosophy and Sciences College, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003.

ABSTRACT

This study aims to identify the occurrence of changes in a teacher's pedagogical practice during a period that a reflection about this practice was done, based on theoretical propositions. Thus, twenty reflexive meetings were performed with a teacher from the Special Education aiming to propitiate the reflection of his/her pedagogical practice from the analysis of recordings of occurred situations in the classroom. The fostered discussions along this study were based theoretically on concepts of the social-historical approach to look for the comprehension about the aspects related to the educational and learning process, particularizing the actions from the academic activity. Not only the verbal locution was examined but also the teacher's educational actions in the attempt to verify the occurrence of changes. Indications of change were observed about the teacher's focus of attention when he/she analyses his/her pedagogical problems in the consideration of the multi determination of the educational and learning problems, in the student's conception, in the educational method, in the establishment and valorization of the teacher-student relation or students' interaction. The obtained results signalized that the reflexive interaction seems to be a useful instrument for the continued formation of teachers, indicating ways to its performance.

Key words: continued formation; special educator; reflexive intervention.

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Tabela 1: Freqüência das categorias verificadas em relação à Formação Docente	118
Tabela 2: Freqüência das categorias identificadas em relação à Prática Pedagógica.....	127
Tabela 3: Freqüência das categorias apresentadas em relação às atitudes relacionadas à prática pedagógica e à formação docente	143
Tabela 4: Julgamento dos grupos de consultores em relação à categoria aluno ativo	146
Tabela 5: Julgamento dos grupos de consultores em relação à categoria aluno passivo	146
Tabela 6: Julgamento dos grupos de consultores sobre a categoria valorização da relação professor e aluno	147
Tabela 7: Julgamento dos grupos de consultores sobre a categoria valorização da interação entre alunos	148
Tabela 8: Julgamento dos grupos de consultores sobre a categoria desvalorização da interação entre alunos	148
Tabela 9: Discordância de julgamentos de categorias entre grupo de consultores	149
Tabela 10: Discordância significativa de julgamentos de categorias antagônicas entre um mesmo grupo de consultores	151
Tabela 11: Resultados dos julgamentos apresentados pelos especialistas ...	154
Tabela 12: Resultados dos julgamentos apresentados pelos alunos da habilitação	155
Tabela 13: Resultados dos julgamentos apresentados pelos alunos da Pedagogia.....	158
Quadro 1: Indicação de ocorrência das categorias nas ações da professora	162

SUMARIO

INTRODUÇÃO	11
1 - ALGUMAS PREMISSAS SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA.....	15
2 - CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	22
3 - EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	32
4 - A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA.....	44
5 - FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	50
6 - MÉTODO	66
6.1 Sujeito	66
6.2 Local.....	67
6.3 Material	68
6.4 Procedimento de coleta	69
6.4.1 Das filmagens	70
6.4.2 Da capacitação da auxiliar de pesquisa.....	71
6.4.3 O local de coleta	72
6.4.4 Das sessões de filmagem.....	73
6.4.5 Encontros para reflexão sobre a prática pedagógica à luz dos pressupostos teóricos	75
6.5 Procedimento de análise	87
6.5.1 Referente ao pensar sobre a prática pedagógica	88
6.5.2 Referente ao agir na prática pedagógica.....	103
6.5.2.1 Procedimento inicial de análise do conteúdo das filmagens	105
6.5.2.2 Procedimento definitivo de análise das filmagens.....	107
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	117
7.1 Análise das falas da professora	117
7.2 Análise dos conteúdos provenientes das ações da professora	145
7.2.1.1 Mudanças significativas, segundo a opinião dos consultores	146
7.2.1.2 Discordância significativa de julgamentos entre os grupos de consultores.....	149

Discordância entre julgamento de categorias antagônicas em um mesmo grupo de consultores	151
7.2.1.3 Tendências de mudança apontadas pelos diferentes grupos de consultores	154
7.2.1.4 Comparação dos julgamentos realizados	160
7.2.2 Análise qualitativa das filmagens	162
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS.....	200
A - Roteiro Norteador	201
B – Autorização dos pais	202
C – Autorização da Diretoria de Ensino	203
D – Solicitação de indicadores.....	204
E - Descrição do encontro por episódios	205
F - Protocolo de registro dos julgamentos das filmagens	208
G - Critérios para avaliação das filmagens	209
H - Instruções para procedimento da avaliação dos filmes	211
I -Avaliação do protocolo de julgamentos das filmagens	212

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática a ser abordada fundamentou-se, essencialmente, em dois motivos.

Primeiro, o fato de se ter curiosidade em aprofundar o estudo sobre estratégias de formação continuada do professor, buscando conhecer processos que ela envolve, particularizando a atenção para o papel do educador.

A investigação sobre o processo educativo exigiu o aprofundamento em teorias de ensino e aprendizagem, como base para o entendimento da dinâmica educacional, bem como das intenções educativas do professor, em sua prática cotidiana.

O contato com os pressupostos teóricos propiciou o encontro de respostas aos questionamentos referentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, além de ampliar a compreensão em relação a como se aprende e quais aspectos devem ser levados em consideração, para que se dê a efetivação dessa ação. Aguçou, também, a intenção de se realizar um estudo em que se pudesse investigar esse fenômeno, em situação natural.

Na busca pelas opções teóricas, enveredou-se para a leitura sócio-histórica, de forma a compreender os fenômenos educacionais e o papel do professor, enquanto mediador do conjunto de ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Ao acompanhar os caminhos trilhados pelo professor, deparou-se com situações em que o ensino necessita de adaptações, para garantir o atendimento às particularidades de uma população que ainda se encontra, muitas vezes, à margem de propostas educacionais que garantam a apropriação do universo dos saberes

historicamente construídos. Conhecer o educador, pelo menos em determinados aspectos relacionados a sua postura pedagógica, em ambiente de aprendizagem, se tornou, então, um dos desafios deste estudo.

Outro fator que impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa foi a possibilidade de procurar entender quais aspectos permeavam a prática pedagógica do professor da Educação Especial, verificando que leitura este fazia, ao analisar as suas próprias ações. A familiaridade com o ensino especializado remonta a experiências familiares de docência nessa área, como também à realização de pesquisas, desde a época da graduação, culminando com o estudo de mestrado, em que seus objetivos estavam diretamente envolvidos com esse tipo de educador.

A experiência acadêmica de formação de professores da Educação Especial provocou questionamentos que percorreram todo o desenvolvimento deste estudo, atentando para novas possibilidades de se “olhar” para o ensino e tentar entendê-lo como algo passível de mudanças constantes, no seu processo. Assim, algumas inquietações foram se tornando mais constantes e motivando a curiosidade em compreendê-las.

A idéia da possibilidade de se estabelecer um processo interacional, dentro da Educação Especial, em que se atuasse como um observador externo, porém próximo ao desenrolar dos acontecimentos educacionais, acompanhando o cotidiano escolar e, finalmente, podendo promover discussões sobre a dinâmica do processo educacional, incitou a viabilização desta pesquisa.

Portanto, as páginas que se seguem pretendem demonstrar ao leitor a análise da prática pedagógica de uma professora da Educação Especial, quando submetida a um processo de intervenção reflexiva, à luz de pressupostos teóricos.

O capítulo 1 – *Algumas premissas sobre a função da escola* – abordará, sucintamente, questões referentes ao papel desempenhado pela escola, destacando a sua atuação enquanto local transformador da realidade social.

No capítulo 2 – *Concepção do papel do educador no processo de ensino e aprendizagem* – serão analisados os aspectos considerados relevantes, no contexto educacional, que estejam diretamente ligados às questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, à luz dos pressupostos teóricos que embasaram esta investigação.

Já o capítulo 3 – *Educação Especial: algumas considerações* – tratará de apresentar ao leitor pontuações referentes ao ensino especial e à concepção de deficiência. Também serão abordados estudos atinentes a esse assunto, mencionando as contribuições teóricas encontradas na literatura a respeito.

Em seguida, o capítulo 4 – *A importância da Educação Continuada* – procurará se ater à exposição dos aspectos normativos consultados nos documentos legais que norteiam essa prática, destacando também as produções científicas encontradas, que respaldaram a proposta efetivada.

O capítulo 5 – *Formação continuada e Educação Especial* – pretende oferecer uma aproximação entre as idéias explicitadas nos dois capítulos anteriores, salientando a trajetória do desenvolvimento deste trabalho, culminando com a apresentação de seu objetivo.

As considerações em relação às questões de ordem metodológica serão demonstradas no Capítulo 6, descrevendo-se, detalhadamente, as etapas percorridas no desenvolvimento desta pesquisa, especialmente quanto ao sujeito, ao local e aos procedimentos adotados, tanto para coleta como para a análise de dados. Há, também, a descrição dos ajustes metodológicos realizados para a

interpretação dos dados, salientando-se a adoção de consultores externos, para a viabilização desse processo.

No capítulo 7, encontram-se a análise e a discussão dos resultados obtidos, em dois momentos diferentes. Primeiramente, será apresentado o conjunto de resultados provenientes da análise dos dados das locuções verbais. Em seguida, serão expostos os resultados da análise das ações pedagógicas da professora. Por fim, serão elucidadas as possíveis correlações entre os dois conjuntos de resultados. Nos dois momentos citados, recorrer-se-á à análise quantitativa e qualitativa de dados, sendo, então, apresentadas as reflexões realizadas à luz dos pressupostos teóricos investigados.

Para finalizar o estudo, serão tecidas as *Considerações Finais*, que pretendem resgatar as principais contribuições deste estudo, destacando sua singularidade e propostas para expansão.

1 - ALGUMAS PREMISSAS SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA

Na história da educação, tem-se evidenciado o relato de alguns autores de que a escola deve mudar o seu posicionamento institucional conservador, defendendo-se que seu papel não se limita ao de ser responsável pela transmissão de saberes historicamente produzidos e acumulados pelo homem ao longo de sua história (LIBÂNEO, 1998; SAVIANI, 1991).

Os referidos autores mencionam que a instituição escolar¹ deve se posicionar de maneira que aloje, nas suas estruturas, a função de local apropriado e capacitado para que ocorra a socialização do saber sistematizado, a partir da **passagem** de conhecimentos, que se deve dar através de discursos sucessivos de educadores à clientela da escola.

Na opinião de Saviani (1991), percebe-se que

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] existe pois para propiciar o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (1991, p. 22-23).

É importante a promulgação desses **saberes**, na escola, como é importante a manutenção e o incentivo da edificação desse local, que reserva e armazena os conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, no decorrer de seu desenvolvimento; porém, a escola também produz seus próprios conhecimentos, que, por sua vez, se acumulam no decorrer da história.

Acrescem-se, então, duas funções à escola. A primeira é a de **produtora de conhecimentos**, e, ao assumir esse papel, sua função de transmissora se torna muito pequena e incipiente, pois, na busca incessante de estabelecer e edificar

¹ Neste estudo foram focalizadas as discussões sobre a função da escola enquanto local desejável para que se efetue com compromisso a construção de conhecimentos que promovam à formação para a cidadania.

estruturas de conhecimentos, acaba assumindo práticas construtivas com aqueles a quem atende.

A outra função é a de que seus “mestres”, entendidos como indivíduos capazes de facilitar a efetivação dessa “construção”, atuem como condutores dos saberes de que dispõem e manejem com autoridade o processo de ensino, promovendo a **aquisição do saber sistematizado** e mediando a construção dos conhecimentos aos seus aprendizes.

Ao analisar as funções atribuídas à escola, questiona-se como essa instituição se encontra estruturada atualmente: será que está favorecendo e garantindo o processo de formação e construção de conhecimentos dos alunos? Na verdade, parece que seu modo de funcionamento está deixando de propiciar o real desenvolvimento daquela criança que chega aos bancos da instituição escolar (LIBÂNEO, 1998; NÓVOA, 1995).

O papel da escola, muitas vezes, torna-se retrógrado, ao deixar de enfrentar, ou ao distanciar da sala de aula, questionamentos e idéias que perpassam as mais variadas instâncias sociais e que, nos bancos escolares, não ganham importância nos espaços de discussão, ou melhor, deixa-se de promulgar o debate sobre questões ocorridas e vivenciadas pelos seus aprendizes além dos “muros” da construção escolar.

Por isso, indagando-se sobre a verdadeira posição da escola, afirma-se que ela deve atuar como o local em que se dê a aquisição e construção dos saberes sistematizados. Entretanto, para entender o seu modo de funcionamento, faz-se necessário, primeiramente, identificar e pontuar quem são os personagens que dela fazem parte, que a integram, dando vida a sua construção. De um lado, depara-se com um conjunto de profissionais qualificados, técnica e administrativamente, que

funcionam como detentores, guardiões dos saberes, e que se intitulam como responsáveis pela “posse” - mesmo que restrita - sobre a propriedade escola.

Dentre esses profissionais, destacam-se os que a escola apresenta em maior número, na sua equipe de trabalho: os professores. Estes, tidos como autoridades da promoção da efetivação do processo educacional, por apresentarem o domínio do saber e das práticas educacionais, também assumem a posição de sustentadores, promotores e fomentadores da participação dos demais indivíduos que ingressam naquele local - por um extenso período de tempo ou não – dentro de uma perspectiva de propiciar o acesso ao mundo de conhecimentos.

Retomando a função da escola, percebe-se que, talvez por medo do enfrentamento de mudanças e posições, ela se coloca numa posição razoavelmente confortável, ao proclamar, ao universo de seus freqüentadores e espectadores, que tem garantido a formação desejada aos seus alunos, ou seja, que tem alcançado seus objetivos primeiros.

Esse discurso de posições tão contrárias parece não acompanhar as alterações ocorridas, em outras instâncias sociais, por interesse político-econômico ou não, em que tem se verificado uma enorme preocupação em prestar um atendimento eficaz e de qualidade a sua clientela, a partir do levantamento das reais necessidades da população atendida.

Talvez o receio da escola resida no fato de achar que, promovendo alterações ou ajustes no seu modo de funcionamento, estará perdendo seu papel, sua identidade; todavia, será que a escola pode continuar adotando a mesma prática, oferecendo o mesmo sistema a uma determinada clientela, que, em seu cotidiano, se depara com transformações constantes ao seu redor?

Parece que a escola ainda acredita na possibilidade de se ensinar a todos de uma mesma maneira, ou seja, apresenta uma **concepção de ensino homogêneo**, deixando de perceber as particularidades presentes em cada um de seus aprendizes.

Entende-se, pois, que a escola deve dar a garantia da criação de toda uma estrutura de revisão contínua de seu papel, que possibilite, quando necessário, a promoção de mudanças e de adaptações no seu funcionamento, efetuando, com compromisso, a formação do seu alunado, incentivando-o, a partir dos conhecimentos que já possui, a construir conhecimentos relacionados aos conteúdos escolares, mediados pelos seus educadores e com seus recursos internos.

Faz-se necessário, ainda, alertar que a escola, e seus respectivos educadores, nas suas práticas pedagógicas, parece se esquecerem de que recebem em suas aulas indivíduos que já apresentam um universo de conhecimentos anteriores ao acesso à escola e, ao agir desse modo, negligenciam essa dada produção.

Tal esquecimento encerra, muitas vezes, uma concepção errônea de desenvolvimento humano, uma vez que não dá a devida atenção ao processo de formação sociocultural do alunado. Isso talvez ocorra por desconhecimento ou por omissão dos professores, que não percebem que seus alunos, como qualquer outro indivíduo, são formados pelo conjunto de aprendizagens possibilitadas pelo desenvolvimento humano. A ocorrência da aprendizagem não está restrita a um determinado local, mas estende-se a várias instâncias sociais.

Segundo Góes (1991), o desenvolvimento contínuo das aprendizagens acontece a partir de um movimento dialético de trocas interacionais, sendo que o

indivíduo é entendido como um ser humano intrinsecamente social, que, ao se inserir no seu contexto social, se apropria do conhecimento histórico e culturalmente produzido. Tal movimento, porém, não é passivo, e sim, de constantes mudanças.

Para Carretero (1997), Vygotsky foi o primeiro estudioso a conceber o indivíduo como um ser eminentemente social, embasado na premissa dos pressupostos da linha de pensamento marxista, postulando que todo e qualquer conhecimento é um produto social, sendo que os processos psicológicos superiores (linguagem, raciocínio, memória mediada, atenção voluntária, entre outros) ocorrem, num primeiro momento, no contexto social, para depois serem internalizados pelos indivíduos. Para o autor, a internalização é tida como “um produto do uso de um determinado comportamento cognitivo num contexto social” (p.13).

Desse modo, o processo de construção de conhecimentos passa da esfera interpessoal para a intrapessoal. E, na abordagem sócio-histórica, o desenvolvimento cultural da criança e das funções psicológicas superiores se dá através desse movimento.

Portanto, para Vygotsky a aprendizagem não é uma coisa individual e sim social. E isto pode ser observado também quando um aluno está realizando atividades de forma conjunta, em que um colabora com os outros para atingirem o mesmo fim, em consequência disso, o aprendizado se dá de modo mais eficaz.

Complementar a este posicionamento, de acordo com Heller (1991) e Duarte (1993), a apropriação de conhecimentos não indica somente o se apoderar de algo, ao invés disso, entende-se que a apropriação social se dá através de ações particulares do homem no seu contexto, contribuindo para a contínua e incessante formação da história sociocultural, mudando-a de modo importante, a partir de

pequenas e quase imperceptíveis participações, porém significativas no seu conjunto.

Dessa maneira, ao pensar e refletir sobre os aspectos relacionados ao ambiente escolar enquanto local desencadeador do desenvolvimento humano, André (2000) apresenta interessante contribuição, quando afirma:

O estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano – parece fundamental para compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação da realidade social. A importância do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretores e alunos e assim por diante. (p. 39-40)

Portanto, o espaço escolar, entendido como um local de ensino e aprendizado, deve possibilitar a seus profissionais a compreensão de que seu papel não se resume à mera transmissão de conhecimentos acumulados ao longo da história do homem, mas também prevê a atuação como autoridades no campo pedagógico, dominando o conteúdo a ser ministrado e elaborando as estratégias metodológicas a serem adotadas para esse ensino. Porque, desse modo, possibilitará aos seus freqüentadores oportunidades únicas de resgatarem conhecimentos histórico-culturais que, por sua vez, auxiliarão na formação de indivíduos críticos e participativos, em seu contexto social.

A literatura aponta que, para a escola assumir a sua primordial função, o professor tem que mudar o posicionamento adotado em sala de aula, pois, enquanto realizar uma prática simplista, que pretende apenas garantir os objetivos e os tópicos temáticos propostos em seu planejamento de ensino, sem a devida preocupação com a instalação de um ambiente propulsor de aprendizagens, que garanta a

construção de conhecimentos, o conteúdo ensinado em classe estará, muitas vezes, fadado ao insucesso e ao esquecimento, por sua funcionalidade se apresentar tão distante da vida real de seu alunado.

O professor, então, 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.

Isso pode ser atingido quando o educador conseguir admitir seus sucessos, competências e até seus fracassos e culpas, a partir de uma **postura crítica e reflexiva** da sua práxis educativa.

2 - CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A sala de aula representa o local em que se confrontam aspectos sócio-histórico-culturais diferenciados sobre uma determinada realidade e esse espaço atua como campo para o desenvolvimento do processo da manifestação e de construção dos conhecimentos, tendo no professor o “foco” central da preocupação, para que o processo ensino/aprendizagem se efetive, ou seja, a ocorrência dessa efetivação estará fundamentalmente garantida, se o professor desempenhar o seu papel de mediador, articulador.

Para compreender e analisar o processo educacional, não basta somente conhecer e descrever a proposta educacional, mas também é necessário recorrer à luz de pressupostos teóricos que possibilitem a sua análise, pois se acredita que somente com a adoção do referencial teórico torna-se possível investigar, discutir e analisar, de modo integrado, a prática educativa.

Segundo Mazzeu (1998), os pressupostos apresentados pela teoria histórico-social contribuem para essa análise, uma vez que consideram a aprendizagem como um processo de constantes mudanças, em que o professor assume um papel de extrema importância, ao apresentar uma postura de mediador dos conhecimentos em sala de aula, sendo, portanto, impraticável entender o processo educativo a partir da compreensão de uma atuação estanque do papel do professor.

Importante, pois, definir a concepção de aprendizagem adotada pelo professor, identificada de modo brilhante por Altet, que se apóia no modelo de professor como profissional reflexivo:

Em nossa opinião, a dialética entre a teoria e a prática é substituída por um ir e vir entre **Prática-Teoria-Prática**; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo **Ação-Conhecimento-Problema**, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição (2001, p. 26, grifos da autora).

Portanto, a partir dos relatos apresentados pela autora, entende-se que o professor deve ser o responsável pela Didática adotada em sala de aula, esta entendida como ensino de tarefas específicas, a partir do domínio de técnicas e recursos específicos que promovam a apropriação, pelo aluno, dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Ainda, o professor também deve assumir, na sua prática pedagógica, **a metamorfose das informações em saberes**, em conhecimentos, através de reflexões sobre sua prática, que possibilitem ajustes ou modificações no seu modo de estabelecer o processo de ensino e aprendizagem. Não obstante isso, é imprescindível que os conhecimentos possam ser apropriados e construídos a partir de transformações cognitivas e metacognitivas, ocorridas em um ambiente de trocas interacionais.

Assim, este estudo optou pela leitura teórica da abordagem sócio-histórica, para a compreensão do desenvolvimento do pensamento e do processo de aquisição e construção do conhecimento, atentando para a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, ao assumir que o processo educacional envolve uma sucessão de fatores, supondo compreensão para que se possa

entender as pessoas que constroem esse processo, dentro de um cenário educacional. De um lado, tem-se o professor, responsável pela organização e promoção de condições para que a aprendizagem se efetive; de outro, o aprendiz, entendido como um indivíduo interativo no seu processo de construção, ambos intervindo em uma dada situação educacional e sendo influenciados reciprocamente.

Nesse caso, parecem ser de extrema importância as concepções que o professor apresenta acerca da escola, do aluno, do papel do educador em sala de aula, do ensinar, do aprender, da relação professor-aluno, uma vez que os significados que ele apresenta em relação a esses elementos, e como os emprega no seu cotidiano, é que irão determinar, em grande parte, o planejamento educacional, o emprego de certas estratégias pedagógicas, bem como irão nortear as suas decisões na seleção de determinadas práticas de ensino.

Sendo assim, priorizou-se, neste estudo, o pensar e o agir do professor, ou seja, as concepções que este apresenta sobre a sua prática pedagógica, e as suas ações vivenciadas em sala de aula, ambos entendidos como aspectos essenciais para a compreensão da especificidade do papel exercido pelo professor no processo ensino e aprendizagem.

O professor, na responsabilidade de educar, tem que compreender como deve atuar para que se estabeleça o processo de aquisição de conhecimentos, por parte de quem aprende.

Para entender e facilitar a compreensão e a efetivação desse processo, faz-se necessário recorrer a dois conceitos, propostos por Vygotsky e amplamente discutidos por seus colaboradores e seguidores, que devem percorrer o desenrolar da prática educacional do professor: o de Zona de Desenvolvimento Proximal e o de papel de mediador.

Nos estudos do referido autor, este apresenta uma relevante contribuição para a questão do ensino, quando relata sobre a importância de o processo educacional ser estabelecido a partir da zona de desenvolvimento proximal, entendida como o espaço onde efetivamente se dá a aprendizagem, ou seja,

[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1994, p. 112).

Portanto, a zona de desenvolvimento proximal relaciona-se ao conjunto de meios utilizados pelo sujeito para alcance de determinado resultado, autonomamente, porém, isto só será possível com o auxílio, com a colaboração de outra pessoa mais capaz.

É a partir do desenrolar desse processo, ou melhor, dessa atividade compartilhada, que se cria, então, a possibilidade de se garantir o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, que até esse momento ainda não estavam sendo manifestadas com autonomia, mas que são gerados na interação com parceiros, que já dominam tal conhecimento, de modo independente, uma vez que o desenvolvimento dessas funções se dá na gênese das relações sociais.

Esse posicionamento demonstra a relação inerente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, pois o sujeito parte do nível de desenvolvimento real em que se encontra para a aquisição de um novo conhecimento e, ao realizar esse processo, depara-se com uma nova possibilidade de aprendizagem de maior complexidade, produzindo o desenvolvimento de aquisições que, até o momento, se davam no nível potencial do sujeito, ou seja, aquilo que podia fazer, mas que ainda não apresentava condições de realizar, de modo autônomo.

Nesse sentido, com a aquisição de um novo conhecimento, ocorre uma modificação na organização das estruturas das formas psicológicas superiores do indivíduo, sendo que, ao atingir um novo e mais complexo nível de funcionamento, é criada e definida uma nova zona de desenvolvimento proximal, ampliando assim a sua capacidade de apreensão para outros saberes.

Esse processo não é estanque, mas contínuo e progressivo, dependendo, impreterivelmente, da mediação propiciada pela interação com sujeitos que estejam em posição mais avançada, em relação ao domínio do conhecimento a ser trabalhado e desenvolvido com aquele que irá aprendê-lo.

Portanto, é através do processo interacional com pessoas que apresentam determinado domínio de conhecimento ou experiência, na realização de determinada atividade – podendo ser um adulto ou parceiro mais desenvolvido – que a criança se torna competente para buscar as respostas para a resolução de questões e problemáticas, as quais, de modo independente, não conseguiria.

Ainda, é no contexto interativo que se dá o progresso na construção e no desenvolvimento de sua subjetividade, a partir da exposição das manifestações individuais, no contexto social, e da internalização dos conhecimentos produzidos pela coletividade, favorecendo a incorporação e o aparecimento de novas habilidades, ou seja, esse processo faz com que as experiências vivenciadas e apreendidas se convertam em funções cognitivas superiores.

Ao atentar para a importância da formação da subjetividade singular, pela exposição do indivíduo em um ambiente interativo em que ocorrem trocas mútuas de conhecimentos, Vygotsky (1994) acrescenta que

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e

quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p. 117-118).

Baseada nas observações relatadas acima e, confrontando-as com o cotidiano educacional, entende-se que cabe ao professor, no espaço destinado à realização da sua prática pedagógica, efetuar com responsabilidade a mediação da aprendizagem de novos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de formas mais complexas de aquisição de conhecimentos, ou de estabelecimento de novos processos cognitivos, por parte de seus alunos.

Nesse sentido, Laranjeira (2000) acrescenta que o professor deve atuar em sala de aula, ocupando o espaço de articulador, estando ao entremeio do universo de conhecimentos e dos seus respectivos alunos. Para que isso ocorra, é importante que o professor tenha domínio sobre os conhecimentos a serem trabalhados e saiba fazer uso de estratégias pedagógicas que permitam o acesso ao saber sistematizado. Sendo assim, o professor garantirá com êxito sua função, dentro do ambiente educacional.

A autora ainda relata, no seu texto, que o espaço em que o professor precisa atuar não pode estar aquém do nível de desenvolvimento real do aluno, em relação a determinado conteúdo específico, nem além de seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que ele ainda não é capaz de aprender por não apresentar o desenvolvimento de funções cognitivas imprescindíveis para tanto.

É preciso, por isso, que o professor conheça como se dá o processo de construção do conhecimento de seus alunos a fim de que, no planejamento de suas ações, ele possa contar com pré-requisitos e condições desveladas para cada aluno.

Nesse sentido, Rueda (1996) faz um interessante relato, ao apontar que cabe ao professor, ao organizar suas atividades, oferecer condições necessárias,

através das suas ações pedagógicas, para que se possa efetuar a transição da aprendizagem assistida para a independente.

Complementando essa idéia, Hedegaard (1996) enfatiza que atuar na zona de desenvolvimento proximal, em sala de aula, implica que o professor planeje suas ações com a intenção de promover mudanças qualitativas no ensino, levando em conta uma finalidade específica.

A autora ainda acrescenta que, na sua prática profissional, adota essa postura para efetivar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, pois “trabalhamos com a zona de desenvolvimento proximal como uma relação entre os passos instrucionais planejados e os passos do processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagens das crianças” (p. 360).

Dentro da perspectiva teórica sócio-histórica, a aprendizagem de determinado conceito se dá a partir do momento em que ele começa a lhe atribuir algum significado, pois, caso contrário, o que certamente ocorrerá será apenas a reprodução de um conhecimento que foi memorizado e, posteriormente, reproduzido.

Dessa maneira, a condução da intervenção pedagógica assume grande importância, porque o educador deve propiciar o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos que possuam significados para o 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.

As considerações acima sugerem, novamente, que o professor, ao ensinar, deve trabalhar no espaço representado pela zona de desenvolvimento proximal de seus alunos.

Para que isso aconteça, o professor, ao elaborar seu planejamento de ensino ou a sua própria aula, deve iniciar seu trabalho abordando conteúdos com os quais os alunos já tenham alguma familiaridade e que, ao mesmo tempo, sejam inovadores, pelo menos em algum aspecto.

Da mesma forma, para que não se propiciem situações de desatenção, desmotivação ou, ainda, problemas na interação entre professor-aluno, ou aluno-aluno, as noções apontadas acima devem ser familiares em algum aspecto ao aluno, pois, caso contrário, ele poderá apresentar desinteresse em aprendê-las, uma vez que não fazem parte da esfera de curiosidade de sua aprendizagem. Para isso, o professor, ao adotar essa prática, deve ter ciência do conhecimento real que o aluno já possui, o que já apreendeu e que conhecimento produziu, para que possa provocar nele interesse em aprender conhecimentos, que tragam consigo algo de novidade, ou melhor, sejam não habituais ao estudante, em determinado aspecto.

De novo, percebe-se que a relação professor-aluno é de essencial importância, porque é por meio dessa relação particularizada que se dá a apreensão do conhecimento, a partir das trocas interativas.

Ao falar no professor como uma das peças fundamentais para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, um questionamento apresenta-se: será que os professores, reconhecidos também por educadores, mestres, autoridades dos conhecimentos construídos e conhecedores de didáticas, fazem uso do universo real dos alunos, das ocorrências que são vivenciadas no mundo cotidiano, provenientes da participação dos indivíduos nas experiências socioculturais, nas questões trabalhadas em sala de aula?

Em seus estudos com professores, Lacerda (1993), Kassar (1999) e Fontana (1993) mencionam, de uma forma ou de outra, que os professores, na difícil

tarefa de ensinar, acabam por esquecer o conjunto de saberes construídos fora da escola, no entanto presentes na vida de cada aluno. Desse modo, os conceitos ensinados em sala de aula parecem ser provenientes de uma realidade diferenciada daquela vivida no cotidiano dos alunos, nas demais instâncias sociais e no seu meio familiar.

Nos trabalhos de Nogueira (1993) e Smolka (2000), sobre a atuação do professor em sala de aula, nota-se a preocupação em alertar sobre a necessidade de os educadores resgatarem o mundo de significados a que a criança tem acesso, fora da escola, relacionando-os aos conhecimentos acadêmicos. Ainda, os professores devem trabalhar com uma aprendizagem significativa, não direcionada somente ao aspecto escolar, mas a um ensino que promova o desenvolvimento do indivíduo enquanto um ser ativo, possibilitando, sobretudo, sua participação no espaço sócio-histórico, sendo formado e formando a sua cultura.

Essa postura de distanciamento do universo dos conhecimentos escolares com a produção realizada pelo cotidiano é encontrada, muitas vezes, na prática pedagógica de alguns educadores. E tem levado não só ao desinteresse pelo processo educacional dos alunos, como também ao esmorecimento da credibilidade e valorização da instituição escolar, por parte da sociedade. Isso porque esta começa a questionar a função da escola, acreditando que ela está deixando de cumprir seu papel de esclarecedora da realidade social, vivenciada pelos seus personagens, num contexto adverso ao “mundo escolar”.

Nesses apontamentos, recorre-se, novamente, à fundamental importância do papel do professor, como condição *sine qua non* para a efetivação da aproximação dos conteúdos, ministrados nos bancos escolares, com a realidade vivenciada pelos alunos além do seu cotidiano escolar, pela adoção de estratégias

metodológicas adequadas para a promoção desse processo. Reforça-se a idéia de que função precípua do professor é a de assumir o planejamento e a organização das condições essenciais, a fim de que se promova um ambiente de aprendizagem, em sala de aula, por meio do estabelecimento de padrões interativos entre as díades professor-aluno e aluno-aluno.

Resumindo, as idéias até aqui apresentadas apontam para a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, relatando que, a partir de sua instauração, garante-se aos indivíduos o acesso e as possíveis apropriações do saber historicamente acumulado e sistematizado, necessários para garantir a participação ativa no contexto social e a modificação da realidade posta.

3 - EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de se abordar assuntos relacionados diretamente à Educação Especial, considerou-se interessante discutir, mesmo que de modo incipiente, o papel do professor especialista, em qualquer modalidade de ensino.

Para tanto, recorreu-se aos estudos de Faingold (2001), que considera caber ao professor especialista administrar o andamento da classe como um todo, juntamente com as particularidades apresentadas por cada aluno, no processo educacional, identificando em que etapa de aprendizagem se encontra cada um.

A referida autora acrescenta que, para conseguir realizar esse tipo de atuação, o professor especialista necessita, primeiramente, apresentar as competências profissionais relacionadas aos conhecimentos pedagógicos, adotando uma postura que lhe permita refletir sobre a sua prática, de sorte que possa se beneficiar da apropriação de novos elementos a serem implementados, de acordo com a necessidade.

Assim, percebe-se que ser professor especialista significa, entre outros fatores, saber estabelecer uma prática educacional com compromisso, como qualquer outro educador, atendendo à diversidade da sala de aula, garantindo ao seu alunado um processo educacional voltado para atender-lhe as particularidades, presentes em cada aluno ou grupo de alunos. Portanto, o professor especialista deve apresentar uma formação consistente, que englobe os conteúdos e as estratégias metodológicas necessárias para se atuar com responsabilidade, na promoção do processo de ensino e aprendizagem. Para o exercício dessa atividade, é relevante que leve em consideração a especificidade de seus alunos, não se

esquecendo de que todo e qualquer aluno, independente da modalidade que freqüente, é especial, ou seja, apresenta uma peculiaridade, entendida, neste estudo, como algo que torna cada indivíduo, pertencente à mesma espécie, distinto dos demais.

Sanches (1995), após ter realizado um estudo com professores da Educação Especial, na realidade educacional portuguesa, aponta que a prática pedagógica dos professores deve estar direcionada a efetivar o apoio direto, chamado de Dinamização do Processo Ensino-Aprendizagem, que é realizada a partir do levantamento de conteúdos e de áreas curriculares, que irão ser desenvolvidas durante esse processo, bem como com a adoção de métodos, estratégias, técnicas, atividades e materiais, de acordo com a especificidade de cada situação educacional. Afirma também que todo o trabalho desenvolvido pela educação especial deve sensibilizar a família dos alunos e a comunidade escolar, de modo geral, contando com a colaboração desses dois segmentos para efetivá-lo.

A autora ainda salienta, entre outros aspectos, a importância de se estabelecer uma relação de cumplicidade entre professor e aluno, que ela considera uma relação estreita, nomeando-a de relação afetiva positiva. Nessa relação, o papel principal é o do professor, tido como centralizador da comunicação verbal, em sala de aula, que deve atuar como um facilitador do início e do estabelecimento das trocas comunicativas ocorridas nesse ambiente, diminuindo, assim, comportamentos de ansiedade, quando são solicitados posicionamentos do professor, para responder as suas dúvidas e/ou questionamentos. A partir do estabelecimento dessa relação, constrói-se um ambiente agradável de ensino, baseado no respeito mútuo.

Ao falar de Educação Especial, dentro do contexto da Educação brasileira, de um modo geral, essa tipologia de ensino deveria ser entendida como

uma área peculiar de ensino que necessita de instrumental, aparelhagem, equipamentos e recursos pedagógicos especiais, para efetivação do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo, dessa maneira, o suporte necessário para que cada aluno consiga se beneficiar dos conhecimentos dados em sala de aula e possa, a partir do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, realizar a aquisição e a apropriação desses conhecimentos.

Entretanto, deve-se entender que a Educação Especial não se resume em um conjunto de adaptações de estratégias e recursos pedagógicos, que atenda a um determinado aluno deficiente. Isso é percebido muitas vezes, quando, em detrimento da garantia das ações pedagógicas que possibilitem a efetivação do ensino dos conteúdos curriculares, seus professores acabam, infelizmente, por proclamar a essencialidade de seu trabalho na adoção de técnicas e recursos pedagógicos especializados para garantir o atendimento educacional de seu alunado (BUENO, 1993).

O que se encontra, porém, na literatura, sobre o cenário atual das práticas adotadas na Educação Especial, evidencia posicionamentos que apontam para um ensino segregado, em desacordo com práticas de ensino que promovam a construção de um conjunto de conhecimentos por parte dos alunos.

As práticas adotadas não dão conta de oferecer um ensino que leve em conta as potencialidades do aluno, reforçando suas dificuldades, não promovendo aprendizagens significativas que conduzam ao desenvolvimento de condições de participação e apropriação dos significados encontrados no contexto social, deixando assim, muito aquém, a contribuição dessa escola como educação para o desenvolvimento e o exercício da cidadania.

De acordo com Leite (1997), “como acontece com qualquer outro professor, o pensar do educador especial a respeito da escola, da classe ou escola especial, de sua função e papel, do processo ensino-aprendizagem, da relação professor-aluno e da deficiência é determinante de sua prática pedagógica”. Além disso, “como ele vê a deficiência e a pessoa com deficiência direcionam suas ações como articulador dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de seus alunos” (p. 23).

Segundo Omote (2000), faz-se necessário, ao analisar a deficiência, compreendê-la a partir de uma visão não centrada no indivíduo, mas “direcionar o foco de atenção para a audiência que interpreta determinadas manifestações como sendo deficiências e as circunstâncias em que alguém é visto e tratado como deficiente” (p. 60-61). Para tal exame, é necessário entender que a deficiência é tida como um fenômeno construído no contexto social, que não deve ser tratada unicamente como uma qualidade atribuída a determinada pessoa, mas sim compreendida a partir de como o contexto social a denota, ou seja, deve-se abordar a deficiência através de uma concepção que possibilite a ampliação do foco de análise da questão, deixando de ser unidirecional ao indivíduo, e que consiga analisar as representações sociais atribuídas a ele (OMOTE, 1980).

Essa compreensão de deficiência é compartilhada por Aranha (1991), quando a autora afirma que o fenômeno da deficiência é complexo e multideterminado, pois, erroneamente, o indivíduo deficiente é apenas distinguido dos demais pelos seus impedimentos ou incapacidades individuais, no contexto social. Ainda em seus aspectos biológicos ou psicológicos, gerados ou não pelas condições sociais, perpassa a idéia, muitas vezes, de uma conotação condizente à inabilidade social, produzindo o distanciamento e a segregação dos indivíduos

deficientes dos demais, dando-lhes o rótulo de incapazes, lentos ou improdutivos para atuarem em um sistema econômico competitivo, deixando-os assim à margem do convívio social.

A autora acrescenta que essa desvalorização acaba por comprometer a integração do deficiente no meio social, a compreensão e o entendimento que constrói do universo real e, conseqüentemente, isso será um indicador de prejuízo significativo no seu desenvolvimento.

Assim, muitos educadores ainda consideram que a deficiência é de cunho estritamente biológico, penalizando os alunos, muitas vezes, como responsáveis pelos fracassos ou insucessos ocorridos em sala de aula, não estando preparados para educá-los, uma vez que se apresentam embutidos de preconceitos discriminatórios, que dificultam o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, tais educadores não acreditam e não investem no desenvolvimento potencial, isto é, na capacidade que cada aluno possui de aprender.

Padilha (2001) salienta que infelizmente o modelo médico ainda é predominante, para se avaliar a deficiência mental, atribuindo-se grande importância para os distúrbios biológicos e creditando o sucesso ou o fracasso do indivíduo deficiente exclusivamente a ele, apesar do avanço de produções científicas, que estão questionando esse posicionamento e tentando compreender a deficiência como um fenômeno bio-cultural.

Nesse modelo, não se questiona sobre as políticas educacionais adotadas durante o processo educacional enfrentado pelos deficientes, que acabam por deixar sua história de vida sociocultural relegada a um segundo plano.

Segundo VEER e VALSINER (1991) Vygotsky adverte que, para ele, o ensino dos deficientes deve ser apoiado na elaboração de instrumentos especiais,

que propiciem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a deficiência não deve ser entendida como insuficiência, mas sim como uma organização particularizada dessas funções, que ocorrem na e pela apropriação dos aspectos culturais pelo deficiente.

Tudge (1996) relata que, para Vygotsky, os alunos deficientes mentais, pela falsa idéia de que são capazes apenas de realizar atividades que envolvam somente o pensamento concreto, infelizmente deixam de receber conhecimentos que exijam o raciocínio abstrato. E isso acaba por suprimir oportunidades para que tais indivíduos possam manifestar a capacidade de abstração. Assim, pode-se perceber a extrema importância do tipo de instrução oferecida a essa população, uma vez que seu desenvolvimento, como o dos demais alunos, está diretamente atrelado ao contexto social.

Todavia, Padilha (2001) enfatiza ser necessário que a escola pare de tratar o aluno com deficiência mental como uma eterna criança, deixando de utilizar uma programação pedagógica semelhante à Educação Infantil, em que são priorizadas atividades consideradas como pré-requisitos para a introdução de conceitos relacionados à leitura e escrita ou ainda aos conceitos matemáticos.

Parece, portanto, que a determinação do insucesso escolar é conseqüência das “diferenças” ou deficiências apresentadas pelos alunos, e não um fenômeno que foi construído ao longo do tempo, por uma sociedade que julga o diferente, na maioria das vezes, como lento e improdutivo, legando a ele apenas um universo restrito de oportunidades de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos, por julgar desnecessário oferecer grandes ou iguais oportunidades a indivíduos tão incapazes.

Entretanto, pelo menos no que se refere ao amparo legal, parece que a Educação Especial aponta para posicionamentos contrários aos descritos acima, pois, atualmente, a legislação voltada para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais está regulamentada em uma proposta que visa a favorecer o desenvolvimento educacional de cada um desses alunos. Isso pode ser observado na Resolução CNE/CEB 2/2001, quando esclarece o que é a Educação Especial, enfatizando:

[...] por *Educação Especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 3º. grifos originais).

Na legislação atual, também se encontra a definição de classe especial, com considerações que ressaltam a importância do compromisso pedagógico do professor que atua nesse atendimento educacional. De acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica,

classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum (p. 53).

Entretanto, para que possa se efetivar a proposta da Educação Especial, no cenário educacional, é preciso que os princípios educacionais devam estar, fundamentalmente, direcionados para a finalidade de viabilizar o crescimento do ser humano, o que só irá ocorrer, se deixarmos de intentar, antecipadamente, sobre qualquer possibilidade de desenvolvimento de cada aluno (MAZZOTTA, 1987).

Fazendo um contraponto entre as considerações citadas, referentes à Educação Especial, e as conceituações teóricas abordadas nesta pesquisa, percebe-se que o professor dessa modalidade educacional, como de qualquer outra, ao estabelecer um processo mediacional com seus alunos, deve trabalhar os conceitos apresentados em sala de aula, na zona de desenvolvimento proximal de cada um, possibilitando a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Evans (1995), para que isso ocorra, é importante, dentro da perspectiva vygotskyana, que o professor da Educação Especial realize modificações no seu modo de ensino, para alcançar os objetivos propostos de modo mais eficaz. Para isso, faz menção à implementação de programas individuais de trabalho, elaborados para atender às necessidades educacionais de cada aluno, podendo determinar mudanças no seu currículo.

Para o referido autor, esse modelo teórico possibilita, entre outros fatores, o estabelecimento de propostas educacionais que atuem dentro dos sistemas educacionais que apóiem esses alunos.

Complementar a esse pensamento, Lunt (1995) salienta que o professor deve pesquisar que estratégias facilitam a aprendizagem de conceitos que os alunos ainda não são capazes de aprender, de modo independente, providência necessária para auxiliar o desenvolvimento do aluno, dando-se a partir da adoção de práticas instrucionais que o facilitem, pois, para o autor, “a instrução está no cerne da aprendizagem e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento” (p. 232). Ainda, relata que, para Vygotsky, a aprendizagem eficaz é a que antecede o desenvolvimento.

Entretanto, o que se encontra é que o próprio contexto educacional está estruturado de forma a limitar ou mesmo a impedir a integração social e o desenvolvimento das pessoas com deficiência (ARANHA, 1991).

A segregação no ambiente físico ocorre, tanto para aqueles que freqüentam as instituições especializadas, como para aqueles que estão matriculados na classe especial, que se encontra no entremeio a classes de ensino regular. Isso é percebido na própria estrutura física da escola, em que o ambiente destinado ao aluno deficiente, freqüentemente, encontra-se alocado distante do espaço freqüentado pelas demais crianças "normais".

Nas instituições, o que se percebe é que o aluno deficiente passa a maior parte do tempo isolado do convívio social, em geral, exceto em momentos de visitas, passeios, excursões etc. Assim, esse local que se proclama um espaço destinado ao atendimento especializado a uma determinada clientela, munido de recursos e profissionais especializados, acaba, não raro, invalidando a possibilidade de participação da pessoa com deficiência na comunidade.

Já a classe especial da escola pública, às vezes, tem a desvantagem de reproduzir a segregação da sua clientela, pois exhibe, em boa parte dos casos, uma organização no seu modo de funcionamento que não oferece condições para que seus alunos se integrem aos demais, uma vez que existem barreiras nas estruturas físicas, notando-se que as suas salas de aula geralmente são localizadas por último, numa seqüência de classes, o que as mantém distantes das demais.

O que se percebe é que essa maneira de atuação, apresentada pela escola, que agrega as classes especiais, não possibilita um intercâmbio sociocultural, uma troca de informações desses alunos com os outros; como exemplo, pode-se citar o "recreio", ou intervalo, que, mesmo deixando de ocorrer em

horário diferenciado, ainda continua a segregar os estudantes das classes especiais, por deixar de incluir atividades integradoras, em que os alunos deficientes se “misturem” aos demais.

Ainda, durante o horário do intervalo, constata-se, informalmente, que, muitas vezes, os alunos de classes especiais fazem sua merenda em mesas separadas, e em certas ocasiões, saem das suas salas de aulas antes dos demais alunos da escola, retornando posteriormente aos outros.

Essas medidas são entendidas e proclamadas, sobretudo, como sinal de proteção a esses alunos, mas, por outro lado, acabam por gerar atitudes discriminativas, que podem ocasionar uma certa desobrigação com a importância da prática pedagógica, uma vez que, com essas atitudes, o horário do intervalo desses alunos acaba se expandindo, em muito, ao horário dado aos demais.

Outro fator que não propicia momentos de integração entre os alunos da escola refere-se à aula de educação física, que é feita em horário exclusivo para que o aluno especial não tenha contato com as demais crianças, também se utilizando o legado da proteção.

Assim, a escola se depara com dificuldades para trabalhar com alunos "especiais", uma vez que apresenta

práticas educacionais que muitas vezes favorecem o individualismo, o fechamento de cada um sobre as suas próprias capacidades e oportunidades, ou favorecem a competição, a descoberta do melhor (CARDOSO, 1994, apud ANDRÉ, 1995, p. 20).

Na pesquisa realizada por Glat (1999), com um conjunto de 24 professoras que lecionavam em classes especiais e/ou instituições especializadas, em alguma das áreas de atendimento ao aluno com necessidades especiais: deficiência mental, auditiva, visual ou distúrbios de comportamento, constatou-se

que os professores da Educação Especial também se sentem segregados dos demais educadores do ambiente escolar, isolados como seus próprios alunos.

Os relatos da pesquisa em questão demonstraram que as referidas professoras queixam-se, em sua maioria, de não serem chamadas para a elaboração do planejamento pedagógico geral da escola, além de não serem convidadas a participar de atividades sociais, promovidas pela comunidade escolar. Também foi percebido que essas professoras demonstram uma visão ultrapassada de atendimento educacional ao portador de deficiência, baseada em uma concepção assistencialista, adotando, geralmente, o referencial clínico de atendimento, fundamentado no modelo da reabilitação educacional.

Padilha (2001), ao discorrer sobre a função da escola especial, ressalta que esta necessita, primordialmente, determinar algumas concepções que são essenciais para entender seu modo de funcionamento, entre elas, a

concepção de sujeito, de mundo, também sobre a sociedade, sobre deficiência e eficiência, concepção de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que nela estão e dela esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo (p. 108).

Para que isso ocorra, ainda segundo a autora, para compreender tal escola, tem-se que considerar a instância histórico-cultural em que está inserida, pois, caso contrário, a sala de aula especial acaba se tornando apenas um espaço educacional para que os alunos, que dela fazem uso, possam ocupar o tempo e deixarem de permanecer em suas casas.

Ainda, segundo Omote (2000), os professores, em especial os que lecionam a uma parcela de estudantes com desempenho escolar abaixo do previsto, tentam atribuir a responsabilidade do fracasso escolar ao aluno, indicando que a culpa é deste por não estar conseguindo aprender, seja por problemas de ordem pessoal, seja por problemas relacionados a sua estrutura familiar ou condição social.

Desse modo, o professor, freqüentemente, deixa de analisar vários aspectos diretamente relacionados ao desempenho apresentado pelo aluno em sala de aula, tais como: o tipo de relações interpessoais que estabelece com o aluno, os conteúdos programáticos, o contexto educacional e as condições estruturais e institucionais que envolvem o processo educacional.

Portanto, não é difícil encontrar professores que ainda reproduzem, na sua prática pedagógica, tais entendimentos acerca da educação especial e da deficiência, pois “até que ponto, eles não estão simplesmente desvelando, por conta de sua função ocupacional, o conjunto de significados culturais atribuídos pela sociedade ao fenômeno da deficiência” (LEITE, 1997, p. 27).

4 - A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA

Indo além dessas questões, não é uma prática comum oferecer aos professores a participação em projeto de educação continuada que permita reflexão e, posteriormente, propicie uma mudança no seu modo de pensar e, conseqüentemente, na sua atuação.

Portanto, mesmo com todo o avanço em proposições reestruturadoras do ensino público (LDB 9.394/96) e, até mesmo, com a proposta de educação integradora, cuja meta pretende que a educação especial deve ser integrada ao ensino regular, percebe-se a importância de investir em estratégias que atuem como facilitadoras de formação continuada do professor do Ensino Especial, pois se tem incentivado muito a melhoria dos recursos tecnológicos e didáticos, mas poucas são as melhorias adotadas no âmbito da formação continuada, como via de mudanças na prática pedagógica.

A idéia da efetivação de programas que trabalham com formação continuada – mostrando-se como um “braço” da educação de um modo geral – foi amplamente discutida e apresentada como linha temática no **V Congresso de Formação de Educadores**. Nos seus Anais, destaca-se a importância de se avaliar a prática pedagógica, “exatamente porque avaliar é parar para pensar e refazer caminhos/ações, a avaliação deve se tornar como centro de um processo de formação [...]” (MAZZILLI & MURAMOTO, 1998, p. 82).

Na mesma literatura, o professor que participa de processos de educação continuada é considerado como privilegiado, por poder ter acesso a reflexões sobre sua prática, possibilitando assim a sua reconstrução profissional.

O Ministério da Educação, no documento **Referenciais para a Formação do Professores** (1999), aponta também para a importância da promoção de atividades de formação continuada, relatando que essa formação favorece o desenvolvimento profissional do professor, e que todos os educadores devem ter acesso a ela, manifestando a necessidade da reflexão crítica compartilhada, que permita um repensar da prática pedagógica realizada em sala de aula. Em contrapartida, esse mesmo documento não apresenta nenhum modelo efetivo que propicie e garanta a efetivação dessa formação contínua, apenas apontando indícios de como essa proposta pode ser efetivada.

O **VI Congresso Estadual Paulista para a Formação de Educadores** (2001) sublinha novamente a importância de se investir em propostas na área de formação continuada, ressaltando que essa área se mostra como campo de estudos e de implementações de propostas metodológicas necessárias, no cenário atual da educação brasileira.

Entretanto, considera que essa formação deve ocorrer juntamente com o exercício da profissão, sendo originada no próprio local de trabalho, no caso, a escola, para que possa viabilizar o conhecimento da realidade vivenciada no cotidiano do educador. Em acréscimo, enfatiza que desse processo deve resultar a efetivação de um projeto pedagógico que enfrente, com compromisso e seriedade, as problemáticas deparadas em sala de aula, possibilitando, assim, um repensar no processo de ensino e aprendizagem, visando a contemplar as necessidades pedagógicas da clientela atendida nos bancos escolares.

Essa proposta de formação encontra amparo e reconhecimento legal na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os

níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Lei nº. 9.394 – 20/12/96).

Alguns autores (FUSARI & RIOS, 1994; CANDAU, 1996; DEL PRETTE et al, 1998; PRADA, 2001) têm desenvolvido pesquisas nessa área de formação continuada do professor, e suas abordagens sugerem direcionamentos interessantes, objetivando oferecer condições eficazes para se trabalhar com professores em processo de educação continuada. Mencionam, ainda, que essa área deve merecer destaque no interesse das políticas públicas brasileiras, por ser uma opção de estudos e/ou investigações de implementações de propostas que têm causado intensas repercussões e impactos no processo educacional, favorecendo a promulgação e, conseqüentemente, a efetivação de melhorias na prática educacional em sala de aula.

Essas alterações podem ocorrer através da adoção de mudanças, ou da revisão de posicionamentos realizados pelo educador, em relação aos seguintes aspectos: as estratégias metodológicas utilizadas; o referencial teórico adotado; a compreensão do desenvolvimento do aluno; as políticas educacionais seguidas; a concepção do processo de ensino e aprendizagem; a importância do estabelecimento de trocas interativas sociais entre professor e alunos; entre outros fatores, favorecendo uma postura, por parte do professor, de mediador no processo de construção dos conhecimentos.

Del Prette et al (1998) apresentam uma proposta de formação continuada, baseada no referencial teórico sócio-construtivista, a partir da elaboração de um programa de desenvolvimento interpessoal e profissional, cujo objetivo é facilitar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, através da exploração de interações

sociais ocorridas entre professor e aluno, em que este assuma uma posição de construtor de conhecimentos em sala de aula.

Os autores da pesquisa fazem uma crítica aos programas de formação continuada preocupados somente com a aquisição de conteúdos, por parte dos participantes, deixando de se preocupar com atuações que representem mudanças significativas na prática pedagógica ocorrida na escola, considerando que talvez isto ocorra em virtude da dificuldade de se estabelecerem ações que promovam tais mudanças.

A pesquisa em questão é um estudo de caso, que teve por objetivo apresentar a análise do desempenho de uma professora em sala de aula, verificando a ocorrência de mudanças em sua prática pedagógica, através da sua participação no programa de intervenção mencionado acima.

Para tanto, a coleta de dados foi realizada com duas tomadas de gravações do professor em sala de aula, de vinte minutos cada, com o objetivo de averiguar sobre as suas possíveis mudanças de atitudes. A primeira aconteceu antes da participação no programa de intervenção e, a segunda, após a professora ter participado dessa proposta.

A intervenção foi realizada com um grupo de 22 professores, em dez encontros, duas vezes por semana, com duração de quatro horas cada um. Porém, para este estudo, priorizou-se a análise do trabalho realizado com apenas um dos participantes.

Durante a intervenção, foram promovidas atividades diferenciadas: situações experimentais, como ensaio comportamental, modelação e dramatização de experiências vivenciadas, debates teóricos e procedimento de vídeo-feedback, descrito como momentos em que os professores poderiam observar as práticas

realizadas em sala de aula, através de cenas gravadas anteriormente e após a participação dos professores nessa proposta de intervenção.

Como resultados, a pesquisa relata que a professora introduziu mudanças na sua prática pedagógica, sobretudo no que se refere a um aumento da participação dos alunos durante as atividades e na elaboração do conteúdo dado. Também indica que esse modo de investigação constitui uma tentativa de agrupamento de classes comportamentais possíveis para a investigação e análise da atuação do professor na sua prática profissional, além de se mostrar como um estudo que valoriza a efetivação de propostas de formação continuada como promotora de mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Nascimento (2001), ao comentar uma experiência de reformulação curricular no município de Brasília, Escola Candanga², destaca, entre outras coisas, a importância de se investigar, na formação continuada de professores, a partir da macroreflexão do currículo escolar. Afirma que isso possibilita que o professor se perceba como investigador, pesquisador, problematizador da sua prática pedagógica, uma vez que propicia construir ou reconstruir essa prática, à luz dos referenciais teóricos e da reflexão contínua.

Para Mantoan (2001), não é fácil elaborar uma proposta de formação continuada que suplante a transmissão de técnicas de ensino e que possa atingir os seus objetivos de auxiliar o educador repensar na sua prática, uma vez que o professor, como qualquer outro ser humano, tende a encaixar uma situação nova aos seus melhores esquemas de trabalho e o habitual, nos cursos de formação continuada, é o 'receituário'. Porém, coloca que isso não é uma tarefa fácil, pois "a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça

² Maiores informações sobre a proposta, consultar Escola Candanga: uma lição de cidadania. *Cadernos da Escola Candanga*. Brasília, GDF/SE/FEDF. n. 1-4

romper o esquema de trabalho prático que aprenderam e adotam na sala de aula é freqüentemente rejeitado” (p.117).

Em contrapartida, a autora também destaca que se deve compreender o posicionamento de rejeição, muitas vezes manifestado pelos professores, pois, “reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço feito para adquiri-los” (p. 117).

5 - FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao se abordar a formação continuada na especificidade da educação especial, considerou-se importante retomar, primeiramente, o papel do educador, salientando quais competências esse profissional deve apresentar para o exercício de sua função, sendo o professor “especial” ou não.

Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier (2001), a partir de modelos de profissionais educadores propostos por alguns pesquisadores³, afirmam que o professor deve ter as seguintes competências:

1. Saber analisar as situações complexas, a partir de referenciais teóricos;
2. Adotar estratégias diferenciadas aos objetivos postos e às normas éticas;
3. Ser capaz de selecionar técnicas, estratégias e instrumentos adequados, após conhecê-los, para que se possa estruturá-los;
4. Conseguir realizar adaptação de seus projetos em virtude das experiências vivenciadas;
5. Realizar análise constante e de modo crítico das ações executadas, bem como das suas conseqüências;
6. Estar atento a que o aprendizado se encontra sempre em desenvolvimento e que se dá por meio de avaliação contínua desse processo.

Os indicadores que se referem à competência profissional do professor, acima retratados, são adquiridos, segundo os autores, principalmente, com a prática reflexiva sobre as trocas interativas ocorridas em sala de aula, a experimentação de

³ Donnay, J.; Charlier, E. (1990) *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck.

métodos e estratégias não habituais, a observação mútua, as trocas de representações de papéis, a videoformação, entre outros aspectos.

Os autores apontam, ainda, que os dispositivos indicados contribuem para a formação do professor, não somente a inicial, mas, principalmente, a sua formação contínua, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais ao longo do exercício da profissão, através de uma prática reflexiva constante.

Assim, ao se pensar em formação continuada e Educação Especial, achou-se importante relatar os estudos encontrados na literatura.

Esses estudos foram realizados por educadores que atuam junto ao Ensino Especial, e apresentam, nas suas pesquisas, propostas de estratégias relacionadas à formação continuada, levando em conta práticas reflexivas entre pesquisador e sujeito, e que centram seu foco de análise no desvelar de mudanças no pensar do educador.

Relatam-se, a seguir, algumas contribuições importantes:

Oliveira (2002) resume direcionamentos interessantes, ao salientar, após ter realizado uma pesquisa junto a professores habilitados em educação especial, que percebe que os mesmos demonstram a carência de um “espaço” que promova discussões orientadas sobre como devem proceder, na sua prática em sala de aula, de acordo com as problemáticas vivenciadas no cotidiano da classe especial. A autora aponta ainda a 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 educacional adotada, porém acentua 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.

Dechichi (2001) desenvolveu uma pesquisa que objetivou averiguar se a transformação do ambiente de sala de aula, aliada a alterações ocorridas na maneira de pensar e agir de uma professora sobre a sua prática pedagógica, promovem mudanças na relação interacional entre professor-aluno, ocasionando o desenvolvimento do aluno com deficiência mental. Para tanto, a autora escolheu uma professora que ministrava aulas na primeira série do ensino fundamental, e que tinha dois alunos inseridos no ensino regular, que eram tidos, pela equipe pedagógica da escola, como deficientes mentais.

O processo de intervenção realizado com a professora foi efetivado a partir da adoção dos seguintes procedimentos: reunião inicial; duas entrevistas para conhecer a trajetória pessoal e profissional, seis sessões de observação iniciais; quatro sessões de observação com registro; quatro entrevistas reflexivas a partir do registro de observação; duas entrevistas reflexivas, para encerramento.

Essa pesquisa possibilitou, entre outros fatores, que a professora repensasse na sua prática pedagógica, exibindo, em seu término, uma concepção favorável sobre a inserção de alunos com deficiência mental no ensino regular, entendendo esse aluno, agora, como alguém que pode aprender.

Essa mudança na forma de interpretar e perceber o aluno deficiente mental, inserido em sua sala de aula, levou-a a transformar sua prática pedagógica no sentido de estabelecer díades promotoras do desenvolvimento deste aluno (p. 238).

Além disso, a referida pesquisa vem demonstrar que a utilização da Entrevista Reflexiva, a partir do Registro de Observação, mostrou-se um recurso metodológico viável de estratégia de intervenção, em estudos que atuem com processo interacional, deixando esse recurso, como salienta a autora, de funcionar somente como estratégia de investigação e coleta de dados. Na conclusão do estudo, aponta-se que a adoção da entrevista é um recurso útil, a ser utilizado na

formação continuada de professores. Entretanto, por não ser objetivo deste estudo, não foram diretamente investigadas mudanças nas ações da professora, em sua prática pedagógica, sendo tratado apenas os relatos ocorridos durante as entrevistas reflexivas sobre os seus comportamentos apresentados em sala de aula.

No cenário educacional português, Sanches (1995) realizou uma pesquisa com professores que ministraram aulas ou que freqüentaram curso de Especialização em Educação Especial, ou no Ensino Especial, que visava a conhecer a caracterização da formação desses professores e das práticas educativas adotadas. Para tanto, foram realizadas entrevistas semidiretivas com dez professores formadores e nove professores de educação especial, de três cursos distintos, observação não seletiva das práticas pedagógicas e análise documental. A pesquisa apontou, dentre outros fatores, a importância de se realizar estudos que verifiquem quais as práticas desencadeadas pelos professores, fundamentadas no domínio do conhecimento pedagógico, a partir da adoção de estratégias de reflexão que levem o professor a questionar sobre a sua prática educativa e que propiciem, não apenas a investigação, mas sim a ação interventora.

Outro estudo que objetivou a efetivação de uma proposta de formação continuada para professores da Educação Especial foi o de Zanotto (2002). A autora, na sua tese de doutorado, trabalhou com um grupo de sete professores, no formato de curso de extensão universitária, com duração de 90 horas, durante um semestre. A fundamentação teórica adotada foi baseada, principalmente, nos estudos de Imbernón⁴ e o objetivo se pautou na melhoria da habilidade de problematizar, como contribuição para o desenvolvimento profissional docente, na ação educativa. Segundo, a autora a habilidade de problematizar é entendida como

⁴ IMBERNÓN, Francisco A necessária redefinição da docência como profissão. In: *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de nossa época, 77)

a capacidade de relacionar a identificação de um problema, a busca de explicação e a proposição de soluções a partir da adoção do trinômio Problema-Explicação-Solução.

Para tanto, foram adotados instrumentos embasados em mapas conceituais e análise qualitativa, com a finalidade de avaliar a ação de problematizar no início, meio e fim do curso em questão. Os resultados na pesquisa apontam que a formação da proposta provocou uma mudança qualitativa na ação de problematizar nos professores, uma vez que, no início, estes a realizavam com qualidades menos favoráveis, fato contrário percebido ao final da proposta, quando conseguiram realizar a ação de problematizar com qualidade mais favorável.

A pesquisa em questão, como outras citadas, demonstra, mais uma vez, que a viabilização de propostas de formação continuada vem contribuir diretamente para o repensar da prática profissional, possibilitando a melhoria do processo educacional e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Os estudos apresentados identificam a realização de pesquisas que adotaram a prática reflexiva, ao trabalharem com professores e/ou educadores ligados à Educação Especial, indicando a importância dessa metodologia como promotora de reflexões e mudanças na prática educacional.

Entende-se formação continuada como uma área da educação que se tem efetivado, não somente para avaliação da prática educacional, mas também como extensão da formação do professor. Bassedas (1996) reforça esse posicionamento e acrescenta que “devemos partir, portanto, daquilo que o professor nos dá e, então, sim, ir mais além” (p. 38), dando condições, desse modo, para a revisão e o acesso a novas tendências metodológicas relacionadas a processos de

elaboração de conhecimentos e aspectos ligados ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Em síntese, a partir das idéias e posicionamentos discorridos e defendidos, ao longo deste capítulo e dos anteriores, percebe-se como é importante que o professor, no desenvolvimento de sua atuação pedagógica, não apenas domine o conteúdo que lhe é de responsabilidade socializar, mas também que disponha de estratégias metodológicas adequadas para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, tendo conhecimento sobre como este se caracteriza, e como se forma o pensar de seus alunos.

Dessa forma, as concepções mostradas pelo professor, ou seja, o que ele pensa sobre os aspectos relatados acima, são de fundamental importância para a realização de sua prática profissional, sendo a observação, a análise, a reflexão conjunta e o repensar dos posicionamentos adotados, seus maiores instrumentos para efetivar a aprendizagem de seus alunos.

Antes de se passar para a apresentação dos objetivos propostos por esta pesquisa, considerou-se importante retratar os caminhos percorridos pela pesquisadora, para que pudesse viabilizá-la.

O interesse pela temática surgiu após ter elaborado um projeto de pesquisa que objetivava investigar a interação social entre professor e aluno, dentro do contexto da Educação Especial. Para tanto, no ano de 1997, foram entrevistados 20 professores, do município de Bauru, que atuavam diretamente junto ao Ensino Especial, em classes especiais ou em instituições que prestavam atendimentos educacionais a portadores de deficiência.

Após ter realizado a análise dos dados obtidos, percebeu-se que esses profissionais relataram ter muitas dúvidas ou carecerem de informações

relacionadas à adoção de estratégias diferenciadas, para que pudessem efetivar, em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos. Também foi verificado que tais profissionais, relacionados à Educação Especial, encontravam-se à procura de uma proposta de educação continuada, que permitisse um aprofundamento teórico sobre as questões relacionadas ao cotidiano escolar, bem como uma proposta interventiva, que propiciasse o repensar da sua prática pedagógica, promovendo o estabelecimento de um espaço de trocas interativas que favorecem a melhoria da prática pedagógica.

Em contrapartida, os referidos professores se deparavam com um cenário educacional que estava sofrendo constantes críticas, no seu modo de funcionamento, por apresentar uma proposta na área da educação que não estava atendendo, a contento, seus pressupostos educacionais, os quais eram, entre outros, de garantir, em princípio, a efetivação de um processo de ensino de qualidade a todos os alunos, a partir da adoção de estratégias e recursos didáticos diferenciados, oferecendo um ensino especializado voltado para atender a todas as especificidades.

A Educação Especial apresenta, como uma de suas premissas básicas, a garantia da integração/reintegração dos seus alunos, no ensino regular, quando estes estiverem aptos a freqüentar essa modalidade de ensino. Porém, o que foi observado, mesmo que informalmente, é que os alunos que estavam inseridos no ensino especial permaneciam numa mesma sala de aula, com o mesmo professor, e muitas vezes, com atividades semelhantes, durante anos, sem vislumbrar nenhuma possibilidade de ascensão ao ensino regular.

Os referidos professores apresentavam, também, queixas de que eram, muitas vezes, “esquecidos” dentro da escola, sendo tidos como educadores de menor importância.

Além de dados encontrados na pesquisa de campo, paralelamente, ao levantar bibliografia pertinente à temática interação social e Educação Especial, embasada no referencial teórico sócio-histórico, encontraram-se alguns estudos, sendo que dois deles, que serão detalhados abaixo (ALMEIDA, 1994; ANDRÉ, 1995), fomentaram o interesse em enveredar para o desenvolvimento de uma pesquisa que investigasse, com um maior aprofundamento científico, a prática pedagógica do professor do ensino especial. E que pudesse ainda apresentar contribuições na área de educação continuada, nessa modalidade de ensino, uma vez que se verificou uma pequena parcela de estudos científicos nessa área de conhecimento.

Ao consultar a pesquisa realizada por Almeida (1994), pode-se perceber que a autora procurou analisar os modos de pensar de uma professora sobre as situações de ensino-aprendizagem por ela vivenciados e expressos pelas suas ações verbais, no desenrolar de uma série de discussões com a pesquisadora.

A pesquisa foi realizada com sujeito único, professora de 1ª série, que estava ministrando aulas para uma classe, em que grande parte dos alunos era tida como fracassada no processo de escolarização, com duas ou mais repetências. O procedimento de coleta objetivou verificar o máximo de informações possíveis sobre o transcurso educacional da referida professora.

O método utilizado constituiu-se da adoção de registros diários feitos pela professora e, também, de gravações das reuniões semanais de discussão, ocorridas entre pesquisadora e professora. Nesses registros, era solicitado que a professora

anotasse os conceitos ensinados, as estratégias adotadas, as dificuldades encontradas pelos alunos ou pela própria professora e soluções ou estratégias empregadas para resolução dos problemas detectados. Também foram realizadas reuniões semanais, em que eram lidos e discutidos os referidos registros, e, posteriormente, classificadas as respostas em um quadro - que retratava sobre os itens abordados nos registros de uma semana - com o objetivo de auxiliar a professora a verificar as suas ações, dificuldades e resoluções. Ainda nessas reuniões semanais, era aplicado um roteiro de discussão, que visava a: 1. solucionar as dúvidas sobre as informações contidas no diário; 2. complementar as informações que foram descritas sucintamente; 3. possibilitar que a professora identificasse os objetivos das atividades propostas em sala de aula; 4. levar a professora a identificar os tipos de relações manifestadas com seus alunos; 5. proporcionar à professora condições para que descrevesse, explicasse e identificasse as possíveis soluções para as dificuldades relatadas.

A partir da segunda reunião com a professora, a pesquisadora decidiu elaborar textos de reflexão, em parceria com a própria professora, que contivessem as análises e conclusões do encontro em questão.

A pesquisa foi desenvolvida durante um ano letivo, tendo sido realizadas dezoito reuniões e produzidos nove textos de reflexão. O tratamento dos dados consistiu em classificar as respostas dadas pelos participantes da pesquisa e fazer a identificação dos níveis de abstração lógicos-verbais expressos nas suas ações verbais. Os resultados demonstraram, entre outros aspectos, a ocorrência de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem apresentadas pela professora, propondo novas alternativas de ensino. A pesquisadora relata que, tanto ela como a professora, estabeleceram um padrão interativo que propiciava

freqüentemente a reavaliação de suas funções, no processo. Também foi destacado que a professora apresentou uma evolução analítica da sua prática pedagógica, durante o desenvolvimento da pesquisa.

O outro estudo, anteriormente citado, refere-se à pesquisa feita por André (1995), que observou que o atendimento educacional prestado aos deficientes, muitas vezes, se reduz ao treinamento de habilidades específicas para adequação social, sendo que os professores adotam práticas pedagógicas que acabam por desvalorizar as potencialidades desses educandos. Para tanto, a autora realizou um estudo que contou com a participação de quatro professores, dois novatos e dois experientes, da Educação Especial. O objetivo foi entender como os professores identificam e justificam as suas ações, em sala de aula, para que se pudesse repensar a atuação dos professores da Educação Especial. O método adotado consistiu na realização de quatro filmagens em sala de aula, com cada um dos sujeitos, com duração aproximada de vinte minutos cada sessão de filmagem. Era proposto pela pesquisadora que as professoras, durante as filmagens, desenvolvessem atividades grupais com seus alunos.

As filmagens, posteriormente, foram assistidas por cada professora, juntamente com a pesquisadora. Nesse momento, as professoras eram entrevistadas e explicavam a ocorrência de suas ações, em sala de aula, à pesquisadora. A análise dos dados foi realizada a partir da formulação de um sistema de categorias, elaborado com base nos dados obtidos nas entrevistas feitas às professoras.

Como resultados, pode-se perceber que os professores, no seu cotidiano educacional, quase não avaliam as suas atuações, exceto quando são levados a realizar uma prática reflexiva. Também foi possível identificar a preocupação das

professoras em pautarem sua atuação pedagógica por um planejamento pré-estabelecido, não apresentando flexibilidade no atendimento às particularidades educacionais dos alunos.

Contudo, esta pesquisa se concentrou em conhecer a realidade de sala de aula de professores da Educação Especial, porém não propôs nenhuma proposta de intervenção efetiva, que buscasse interferir na prática pedagógica do professor, na intenção de promover melhorias no processo pedagógico. A própria autora sinaliza, no seu capítulo de conclusões, a importância de se apresentar propostas que visem a intervir diretamente nas ações pedagógicas do professor de educação especial, possibilitando a averiguação de mudanças na sua postura profissional.

Assim, a partir das considerações citadas acima, pensou-se em elaborar um projeto de pesquisa que favorecesse a elaboração de propostas educacionais, que viabilizassem a promoção de mudanças na prática pedagógica do professor, em sala de aula especial, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, a pesquisadora desenvolveu um estudo, durante o mestrado, que teve como objetivo verificar se a reflexão que a professora, da Educação Especial, fez sobre a sua prática cotidiana em sala de aula, mediada por questões provocativas, afetava o seu modo de pensar sobre as suas ações, referentes a sua prática pedagógica. Esta pesquisa procurou incorporar as idéias difundidas na investigação de Almeida e André, anteriormente citadas, porém, direcionando outras possibilidades de investigação no foco de análise, pois procurou sistematizar e ampliar as questões feitas pela primeira pesquisadora, nas reuniões com a professora, efetivando a aplicação de um Roteiro Norteador de entrevista, inserindo

a discussão de textos teóricos e de filmagens de situações de aprendizagem. Diferenciou-se também da pesquisa de André, ao acompanhar a trajetória educacional de uma mesma professora, durante um semestre letivo, além de recorrer à utilização de filmagens, para questionar sua prática pedagógica, na busca de alternativas para as problemáticas detectadas pela pesquisadora e pela professora.

A realização da pesquisa em questão se deu em uma instituição que atende a portadores de deficiência, na cidade de Bauru, Estado de São Paulo, com sujeito único, uma professora da rede municipal de ensino, que ministrava aulas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, nessa instituição. A coleta de dados ocorreu durante um semestre letivo e constituiu-se de: 1. Filmagens semanais da interação professor-aluno, através de tomadas focais. 2. Doze encontros semanais entre pesquisador e sujeito, nos quais se assistiu ao filme e se analisaram, criticamente, as cenas filmadas, a partir de um Roteiro Norteador, além de discussão de seis textos teóricos embasados no referencial teórico sócio-histórico. 3. As discussões foram gravadas em fita cassete.

Após o tratamento dos dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa e em virtude da gama de dados coletados, priorizou-se analisar os conteúdos verbais referentes à temática de atividade grupal, por esta ter sido não somente a mais freqüente, durante os encontros reflexivos, provocando maior número de questionamentos e interesse por parte da professora, como também foi o tema que apresentou mudanças mais substanciais, nos relatos da professora.

A análise de dados se deu a partir da classificação das ações verbais da pesquisadora e da professora, em relação à atividade de grupo, em cada episódio interativo, sendo a estrutura relacionada ao tipo de categoria comunicativa

empregada pelos membros da díade e, em contrapartida, o conteúdo referia-se ao conjunto de significados expostos pelos membros, durante a reflexão interativa.

Como resultados, pode-se perceber que a relação entre pesquisadora e professora, identificada durante o processo reflexivo, foi complementar cooperativa, com a pesquisadora assumindo sempre os papéis de: direcionadora do foco perceptual da professora, instigadora de maior clareza e objetividade na análise, instigadora da ampliação do campo de análise da problemática da aprendizagem e mediadora do estabelecimento de relações entre o conhecimento teórico e a prática da sala de aula. A professora, entretanto, apresentou-se de maneira complementar às iniciativas da pesquisadora, com análise espontânea, acompanhando a pesquisadora nos re-direcionamentos do foco perceptual, na consideração das novas variáveis a serem levadas em conta na análise, explicitando constantemente a intenção de tentar novos procedimentos e de testar novas direções, no seu procedimento de ensino.

Algumas contribuições resultantes deste estudo foram: 1. a ocorrência de mudança no pensar da professora sobre como se dá a aprendizagem e a construção do conhecimento; 2. a compreensão da professora acerca do processo de ensinar pesquisando; 3. a predisposição para tentar de novo, reajustando conteúdo e procedimentos metodológicos.

Os resultados deste estudo confirmaram os obtidos por trabalhos anteriores, que mostraram ser possível a promoção de mudanças no pensar do professor.

Como contribuições da pesquisa, podem-se destacar: a indicação de estratégias de instigação bem sucedidas, no favorecimento de condições para a construção de conhecimento; o planejar e experimentar estratégias alternativas no

trato pedagógico; a análise do contexto de ensino e da aprendizagem, levantando hipóteses sobre que condições favoreceriam a aprendizagem dos alunos; a observação do efeito da implementação das novas estratégias; investigação e adoção de ajustes necessários na prática pedagógica.

A adoção de novas estratégias em sala de aula parece ter produzido nos alunos maior ocorrência de comportamentos participativos e a apreensão de conteúdos já ministrados anteriormente. Assim, como conclusão, levantou-se como hipótese para futuro estudo o desafio de se testar tal procedimento com um número maior de sujeitos, na busca da viabilidade e de economia, na atenção a um problema de tão grande monta em nossa realidade educacional.

Seguindo a mesma linha teórica adotada nos estudos citados acima, encontra-se o de Aranha (1998), que também objetivou a apresentação de uma proposta de educação continuada a educadores relacionados ao ensino de deficientes não obstante, esta se diferenciou das anteriores, por trabalhar com um grupo maior de sujeitos, ou seja, oito instrutores, que atuavam como educadores em instituição de reabilitação de portadores de deficiência, nomeados como usuários.

Para tanto, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o recurso de filmagens em *videotape* (VT), aplicação de Roteiro Norteador e pré e pós-teste.

As cenas contidas nas filmagens foram reproduzidas durante os encontros reflexivos, servindo de base para a discussão da prática profissional. A pesquisa teve um total de 10 encontros semanais entre todos os sujeitos e a pesquisadora, momentos em que eram assistidos e discutidos os VT's, a partir da aplicação do Roteiro Norteador, utilizado por Leite (1997).

A forma de análise adotada, análise seqüencial dos relatos verbais, permitiu a compreensão do conteúdo extraído das “falas” dos sujeitos, apresentando assim um vasto tratamento matemático dos dados coletados e propiciando maior investigação do fenômeno estudado.

A pesquisa apontou quais ações pedagógicas serviram como facilitadoras, num processo de mudança no pensar sobre diversas temáticas relacionadas às atividades que exercem. A reflexão em grupo mostrou-se eficaz à análise da prática profissional. Foi constatado, entre outros aspectos, que os instrutores, apesar de indicarem entender o portador de deficiência como uma pessoa limitada e problemática, começaram a perceber que ele é passível de aprender, desde que seja ensinado, sendo necessário, para tanto, que se identifique o seu modo particular de funcionamento.

Ainda, a realização dessa pesquisa “apontou uma nova via metodológica para o estudo das características de transições interativas eficazes para o alcance de mudanças no pensar, a partir da análise grupal da prática profissional cotidiana” (ARANHA, 1998, p. 85).

Finalmente, a partir do contato com essas pesquisas, pensou-se em realizar um estudo que viabilizasse a averiguação de possíveis mudanças nos relatos e nas ações pedagógicas de uma professora da Educação Especial, a partir de sua participação em uma proposta de educação continuada. Desse modo, a pesquisa em questão procurou diferenciar-se das demais investigações apontadas anteriormente, que se restringiram à análise dos conteúdos verbais.

Fundamentada na abordagem teórica sócio-histórica, esta pesquisa teve como objetivo investigar os efeitos de uma intervenção reflexiva junto a uma

professora do ensino fundamental, através da análise de suas ações pedagógicas e de seus relatos sobre essas ações.

6 - MÉTODO

6.1 Sujeito

Este estudo teve por sujeito uma professora da classe especial da área de Deficiência Mental, lotada em uma escola estadual do município de Marília, interior do Estado de São Paulo, como professora substituta, desde janeiro de 1999. Na época da realização da pesquisa tinha 31 anos, formada em 1983, em Pedagogia, pela UNESP de Marília, com habilitação em Educação Especial, área de Deficiência Mental. A referida professora ministrava aulas em classe especial, na mesma área de sua formação, desde 1985, fazendo parte do quadro de professorado estadual, sendo efetiva em classe especial, modalidade Deficiência Mental, na cidade de Vera Cruz, Estado de São Paulo.

A escolha desse sujeito se deu em função das seguintes razões:

- a) Optou-se, por trabalhar com um professor da área de deficiência mental pela familiaridade da pesquisadora com a área, pois a autora já tinha realizado estudo anterior (LEITE, 1997);
- b) A área da atenção ao aluno com deficiência mental tem recebido constantes críticas quanto ao seu funcionamento, enquanto modalidade de ensino especial, não dando conta de garantir condições de promoção de seus alunos para o ensino regular (PADILHA, 1997);
- c) A área de deficiência mental também tem sido apontada como aquela na qual se tem encontrado dificuldade para realizar adaptações curriculares, que possam responder às necessidades desse alunado,

de modo a garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (IDE, 1997; MANTOAN, 1997).

- d) Disponibilidade e interesse do professor em participar das atividades constantes do projeto.

6.2 Local

Os dados foram coletados em uma escola estadual de ensino fundamental, do município de Marília, interior do Estado de São Paulo, que oferecia, na época do desenvolvimento desta pesquisa, atendimento educacional a alunos com deficiência, tendo em funcionamento quatro classes especiais na área de Deficiência Mental e duas salas de recursos na área de Deficiência Visual.

Optou-se por desenvolver este estudo em uma das classes especiais de deficiência mental, do período matutino, uma vez que o sujeito escolhido ministrava aulas nesse turno, tendo assumido a classe no início do ano da coleta de dados.

O programa de escolaridade e o conteúdo programático oferecido na sala de aula correspondiam ao da 1ª série do ensino fundamental⁵.

A sala de aula, em que foi realizada a coleta de dados, apresentava as seguintes características estruturais:

- a) 5 x 8m, com iluminação natural e artificial precárias, porém boa ventilação e arejamento;
- b) 14 carteiras escolares, com suas respectivas cadeiras, dispostas em forma de **U**; 02 armários dispostos nos cantos da sala, inferior esquerdo e superior direito, respectivamente; 04 carteiras sem uso, empilhadas no fundo

⁵ Entretanto, percebeu-se, durante as filmagens, que as atividades às vezes se restringiam a reprodução de conteúdos de pré-escola (infantilizados), não adequados para alunos que apresentavam faixa etária entre 15 a 26 anos.

esquerdo da sala; mesa e cadeira da professora; 01 lousa; 01 estante com 04 prateleiras vazadas.

Estavam matriculados nessa sala 12 alunos, sendo que a maioria deles, ou seja, 10 alunos, apresentava deficiência mental e 02 deles apresentavam deficiência múltipla (deficiência mental associada à deficiência física).

Entre esses alunos, 07 possuíam laudo psicológico com diagnóstico concluído na ficha de encaminhamento para a classe especial, realizado por uma psicóloga do serviço público de saúde; o restante foi encaminhado por outra escola e/ou instituição, ou não tinha diagnóstico psicológico concluído.

O horário de funcionamento dessa sala de aula era das 7h30min às 12h30min, de segunda a sexta-feira.

6.3 Material

Foram utilizados os seguintes equipamentos:

- Filmadora Panasonic VW-SHM10
- Gravador manual de fita K7 da marca Panasonic, modelo Recording RQ-L309
- Videocassete Phillips VR 355
- Televisor de 20 polegadas Philco.

Foram também utilizados os seguintes materiais:

- Fitas de vídeo VHS
- Fitas de gravador K7
- Papel sulfite
- Caneta e lápis

Também foram usados instrumentos e/ou documentos necessários para viabilizar e garantir a efetivação da coleta de dados:

a) Roteiro Norteador⁶, constituído de 15 questões abertas (anexo A), tendo por objetivo investigar questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, desvelar as idéias, crenças e conceitos da professora, para que se pudesse caracterizar sua prática pedagógica adotada em sala de aula, norteando as discussões durante os encontros reflexivos entre pesquisadora e professora.

b) Ofício de solicitação de autorização para realização da pesquisa, dirigido ao responsável, na Diretoria Regional de Ensino (anexo B), elaborado com o objetivo de garantir a exeqüibilidade e reconhecimento do estudo.

c) Carta de solicitação de autorização para filmagem e para participação na pesquisa, dirigida para mães/pais ou para os responsáveis legais pelos alunos (anexo C). Esse documento foi elaborado com base no Decreto nº. 93.933, de 14 de janeiro de 1998, sobre pesquisa envolvendo seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde.

d) Protocolo para o registro das informações provenientes da análise dos prontuários ou das fichas de encaminhamento dos alunos. Esse protocolo objetivou favorecer a sistematização das anotações referentes às informações coletadas sobre os alunos.

6.4 Procedimento de coleta

Para que se pudesse assegurar a realização desta pesquisa, alguns procedimentos foram adotados, antes do início da coleta de dados.

⁶ Este instrumento será mais bem especificado no item 6.4.5 deste capítulo.

Primeiramente, foi feito contato com a Diretoria Regional de Ensino⁷, da cidade de Marília, à busca de aprovação do projeto e autorização para sua execução, sendo ambas então obtidas do Delegado de Ensino.

Em seguida, entrou-se em contato com o diretor da escola em que os dados seriam coletados, isto é, da unidade escolar em que a professora escolhida ministrava aulas, com a finalidade de buscar autorização para o desenvolvimento do projeto, no espaço escolar.

Esse consentimento foi dado mediante o compromisso de se prestar esclarecimento sobre questões referentes à pesquisa, quando necessário. E também da garantia de devolutiva à escola sobre as informações levantadas, disponibilizando a análise e as possíveis conclusões da pesquisa.

6.4.1 Das filmagens

Foi iniciada, então, a coleta de dados, através de gravações em *videotape* (VT), em sala de aula, da prática pedagógica da professora.

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.

As filmagens constituíram-se de tomadas contínuas, focalizando a professora com seus respectivos alunos.

As sessões de filmagem se estenderam por 7 meses, perfazendo um total de 80 sessões. O período foi determinado por indicações obtidas em estudos

⁷ Na época da realização da pesquisa, era chamada de Delegacia de Ensino.

anteriores (LEITE, 1997; ARANHA, 1998) de que era um intervalo de tempo suficiente para o alcance do objetivo deste estudo.

O início da coleta de dados se deu no mês de abril, tendo se encerrado no início de dezembro de 1999. Vale ressaltar que, em julho, não foi feita coleta de dados, por ser mês de férias escolares.

Foram realizadas, no início do mês de abril, sessões fictícias de gravação, para dessensibilizar os alunos quanto à presença da câmera na sala de aula, durante as atividades escolares cotidianas. Esse período se estendeu por duas semanas.

A coleta somente se efetivou, ou seja, foi considerada válida para esta pesquisa, quando os participantes da sala de aula - professora e alunos - deixaram de responder ao equipamento e à operadora da câmera.

A responsável por realizar a coleta de dados foi a própria pesquisadora ou uma auxiliar de pesquisa, previamente capacitada para a tarefa.

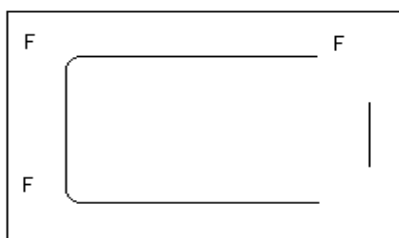
6.4.2 Da capacitação da auxiliar de pesquisa

A capacitação da auxiliar de pesquisa envolveu, primeiramente, seu acompanhamento pela pesquisadora, na realização das filmagens em sala de aula, durante duas semanas contínuas. Também foram efetuadas orientações sobre como se posicionar em sala de aula, e quais procedimentos seriam adotados, durante a atividade de gravação. Para tanto, foram assistidas cenas obtidas de filmagens anteriores.

Assim, a função da auxiliar de pesquisa era ir à escola realizar a coleta de dados, isto é, fazer as devidas filmagens, quando a pesquisadora estava impossibilitada de comparecer.

6.4.3 O local de coleta

Encontra-se abaixo o diagrama da sala de aula, para facilitar ao leitor a compreensão de como ela estava organizada, bem como sinalizar os locais onde a filmadora (F) era colocada, dependendo da disposição física das carteiras dos alunos.



As responsáveis pela filmagem se posicionavam em “cantos”, locais diferenciados da sala, de onde se tornava possível focalizar a professora em interação com seus alunos. Essa mudança de locais se deu em virtude de os alunos não se manterem nas mesmas posições, todos os dias, já que alguns alunos às vezes faltavam, ou os alunos escolhiam sentar-se em lugares diferentes dos inicialmente apresentados. Portanto, não existia um local fixo único dentro da sala de aula para a realização da filmagem.

6.4.4 Das sessões de filmagem

No início da coleta de dados, as sessões de filmagem eram diárias e tiveram a duração de 10 minutos, em horários alternados, não determinados preliminarmente com a professora.

Escolheu-se acidentalizar, diariamente, o horário de filmagem, para possibilitar a gravação da prática pedagógica, sem um preparo prévio da professora. E, também, para favorecer a apreensão de atividades diferenciadas, pois se percebeu, durante a realização das gravações, que a professora adotava uma seqüência para apresentação dos conteúdos temáticos a serem ministrados, a partir da seleção da área de conhecimento. Por exemplo: iniciava a aula com atividades relacionadas à língua portuguesa e, após o intervalo, eram trabalhadas questões pertinentes ao ensino de conteúdos relacionados à matemática.

No desenrolar do estudo, percebeu-se que a filmagem diária estava sendo de pouco proveito, gerando um acúmulo de imagens, que não eram aproveitadas para as discussões, pois somente era escolhida uma filmagem para ser discutida, enquanto as demais eram desconsideradas.

Assim, decidiu-se fazer a filmagem três vezes por semana, a partir do mês de junho, em dia e horário aleatoriamente escolhidos, seguindo-se o mesmo critério adotado e descrito anteriormente, por se julgar que essa quantidade de gravações seria suficiente para efetivar a investigação proposta.

Vale mencionar que, em algumas semanas, aconteceram somente duas sessões de filmagens, em decorrência de feriados, pontos facultativos da escola ou faltas da professora.

Ao término de uma semana de filmagem, a pesquisadora assistia às filmagens realizadas e escolhia, dentre os vários VT's, o que melhor possibilitava um processo de análise crítica sobre a prática pedagógica da professora. Essa escolha obedeceu aos seguintes critérios:

a) O que estava ocorrendo na cena filmada – selecionaram-se cenas em que a professora estivesse em situações interacionais com seus alunos, pois, algumas vezes, durante os 10' gravados, a professora permanecia somente escrevendo na lousa, ou estava ausente da sala de aula, com atividades na quadra ou com outros profissionais da escola; tais cenas foram desprezadas para a análise.

b) Conteúdo da filmagem - era escolhida a filmagem em que a pesquisadora julgava, pelo conteúdo, que a professora havia ficado maior tempo em contato com seus alunos e havia ocorrido interação entre eles.

c) Estratégia Pedagógica – procurou-se, durante a escolha das cenas, diversificar as atividades filmadas, para que não ficasse, sempre, sendo discutidos filmes com o mesmo tipo estratégia pedagógica adotada no ensino de determinado conteúdo;

d) Grau de dificuldade encontrada - preferiu-se escolher também cenas em que ou professora e/ou alunos demonstravam dificuldades e/ou dúvidas para realizar as atividades propostas, e em que a aplicação do roteiro norteador pudesse auxiliar nesse processo, apontando ou buscando direcionamentos na prática pedagógica da professora, que facilitassem o entendimento dessas questões.

6.4.5 Encontros para reflexão sobre a prática pedagógica à luz dos pressupostos teóricos

Foram realizados 20 encontros de reflexão interativa com a professora, sendo abordados 13 textos de suporte teórico para as reuniões.

A escolha do período de desenvolvimento da coleta de dados deste estudo se deu em virtude dos seguintes motivos:

- a) A pesquisa feita anteriormente, no mestrado (LEITE, 1997), constatou que a realização de um estudo similar em apenas um semestre letivo se mostrou insuficiente e ineficaz, para a constatação de mudanças após um período de ausência de encontros reflexivos (férias);
- b) Indicativos apontados por outros estudos (KASSAR, 1999; ALMEIDA, 1994) consideram que o período de um ano letivo se mostra como favorável para a proposta de intervenção;
- c) Em razão de seu objetivo, esta pesquisa optou, como estratégia metodológica, por uma abordagem de estudo de caso, de natureza qualitativa.

O desenvolvimento do procedimento adotado para a intervenção reflexiva foi o seguinte: a partir da escolha de um determinado filme, realizava-se um encontro, previamente agendado, com a professora. Dos 20 encontros reflexivos realizados, a maioria teve frequência semanal⁸, com duração média de 90 minutos, momento em que os VT's eram assistidos e, em seguida, discutidos.

⁸Somente uma vez não aconteceu a realização do encontro reflexivo semanal, mais precisamente no décimo encontro, por motivos pessoais da professora, que levaram à impossibilidade de sua participação. Assim, na semana seguinte, foram realizadas duas sessões reflexivas num mesmo encontro.

Tais encontros foram realizados no período vespertino, em horário diferente do das aulas ministradas pela professora, ocorrendo, 16 vezes, no **CEES** (Centro de Estudos da Educação e da Saúde - Unidade auxiliar da UNESP - Marília), por ser um local que apresentava as condições necessárias para a realização desses encontros (sala silenciosa, que continha vídeo cassete e televisão).

Os demais encontros se deram em outros dois espaços distintos: duas vezes na biblioteca da escola e duas vezes em sala de aula do Campus universitário da UNESP, locais que também continham os equipamentos necessários para a realização do encontro reflexivo. Vale ressaltar que essas alterações de local das discussões se deram por falta de disponibilidade da professora de comparecer ao CEES.

Será apresentada uma breve narrativa sobre como foi o desenrolar desses momentos chamados de encontros reflexivos.

No primeiro encontro, antes do início da discussão das filmagens, pôde-se perceber que a professora parecia estar ansiosa na busca de soluções para as problemáticas enfrentadas em sala de aula, o que também foi relatado em outras pesquisas realizadas com propostas de formação continuada de professores (ALMEIDA, 1994; GLAT, 1999).

Isso foi constatado a partir de manifestações verbais da professora, nas quais afirmava que aceitara participar da pesquisa, por considerar que esta iria possibilitar a criação de um “espaço” que lhe permitisse encontrar respostas ou soluções para as suas dúvidas e angústias, em relação ao processo educacional.

Percebeu-se, pois, tanto nessas declarações informais, como em algumas falas suas, nos primeiros encontros, como a apresentada abaixo, opiniões que

revelaram insegurança na credibilidade do estudo, com manifestação de resistência, por parte da professora, às propostas de mudanças então sugeridas.

[...] eu acho que tudo que vem pra mim é bem vindo sabe, não importa nem se for só pra tomar conhecimento, mesmo que eu não vá aplicar, né eu procuro assim... sempre ter alguma coisa diferente ou alguém aparece com alguma proposta diferente eu gosto de ouvir e gosto de ter conteúdo também comigo pra poder estar usando, né é... é muito bem vindo (trecho da transcrição do 1º encontro).

Os encontros foram iniciados, portanto, com uma professora que, por um lado, se mostrava interessada em participar das reuniões, em contrapartida relatava, em alguns momentos, incertezas e inseguranças sobre a possibilidade de auxílio, em relação a suas dificuldades no trato com seus alunos. Questionava, também, se deveria acreditar numa proposta diferenciada, que objetivava possibilitar a ocorrência de mudanças na sua prática pedagógica, a partir da reflexão da sua própria atuação em sala de aula.

Durante o decorrer dos encontros, constatou-se que a resistência inicial da professora, além de ser uma manifestação comum frente ao novo, também era aliada ao sentimento de frustração. Esse sentimento talvez tenha sido ocasionado por ter-se envolvido em estudos anteriores, que prometiam soluções e auxílios a suas problemáticas enfrentadas em sala de aula, mas que não chegavam a ser concluídos, segundo as informações dadas pela própria professora.

A partir do segundo encontro, para que pudesse auxiliar nas discussões ocorridas a partir dos questionamentos e dúvidas apresentadas, por parte da professora, em relação a sua prática pedagógica e sobre determinadas dificuldades de aprendizagem manifestadas por alguns de seus alunos, considerou-se pertinente, como em estudo anterior (LEITE, 1997), a inserção de discussão de produções

teóricas que favorecessem a compreensão de sua prática pedagógica e de questões relacionadas à Educação Especial.

A escolha desses textos foi determinada pelas necessidades apresentadas pela professora, em relação às dificuldades encontradas no trato pedagógico com seus alunos, identificadas a cada encontro. Em função disso, não se restringiu à opção teórica da pesquisadora para a seleção dos textos, e conseqüentemente, não se ateve a um edifício teórico específico.

Vale ressaltar que a inserção da leitura e, posterior discussão dos textos, não objetivava um avanço de conhecimento teórico.

Entretanto, observou-se, sistematicamente, que essa prática adotada, além de servir como suporte teórico para o esclarecimento dos questionamentos apresentados pela professora, acabou por favorecer uma possibilidade de aprofundamento teórico, garantindo o contato com referências bibliográficas relacionadas às questões debatidas.

Na maioria das vezes, um mesmo texto era discutido em dois encontros, porém, vez ou outra, ocorria a discussão de um texto por encontro, seja pela extensão do texto, seja por falta de disponibilidade de tempo diante das dúvidas e/ou questionamentos apresentados pela professora.

Os encontros subseqüentes ao primeiro se iniciaram com a discussão de textos entregues pela pesquisadora e lidos anteriormente pela professora, escolhidos em função das dúvidas ou discussões ocorridas no encontro anterior, em virtude das problemáticas enfrentadas pela professora, no seu cotidiano escolar:

Os textos trabalhados e os tópicos temáticos dos conteúdos abordados foram os seguintes:

- **2º encontro:** "O desenvolvimento de processos psicológicos superiores" - Vygotsky

A relação entre zona de desenvolvimento proximal e processo educativo; a importância de atividades grupais; o professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem e o processo de aquisição, internalização e construção de conhecimentos.

- **3º e 4º encontro:** "Eu leio, ele lê, nós lemos, processos de negociação na construção da leitura" - Ana Lúcia Horta Nogueira

A importância da leitura compartilhada; a formação de parcerias em sala de aula; a dissociação entre o processo de leitura e de escrita; a aplicação do ensino, a partir da zona de desenvolvimento proximal; a produção da leitura, considerando os significados construídos pelo leitor; fases da escrita no processo de alfabetização; a representação simbólica e a leitura enquanto estratégia que possibilita a construção conjunta de conhecimentos, tendo em vista as trocas interativas do educador com seus alunos.

- **5º encontro:** "O trabalho pedagógico na (ad)versidade da sala de aula" - Ana Luíza Smolka

A expectativa do professor em relação ao desempenho escolar esperado do aluno; o trabalho do professor enquanto aquele que previne, mantém ou promove as dificuldades de aprendizagem; como trabalhar em sala de aula, atendendo à diversidade do alunado; a função do trabalho pedagógico em sala de aula; o professor como aquele que possibilita a autonomia dos seus alunos; estabelecimento do processo educacional; a adoção de estratégias metodológicas no ensino, que propiciem atividades compartilhadas pelos alunos; a motivação dos alunos para aprender conhecimentos; as possíveis

causas dos problemas de comportamento ocorridos em sala de aula e a escola trabalhando com os significados vivenciados pelos alunos no seu dia-a-dia.

- **6º encontro:** “Necessidades Especiais Na Sala De Aula” – Série atualidades pedagógicas - MEC

O entendimento e reconhecimento das necessidades especiais apresentadas em sala de aula; o saber trabalhar com a diversidade; a participação do professor na culpa do fracasso escolar; a importância do currículo e do planejamento educacional; o professor enquanto parte integrante do sistema de ensino; o rótulo de incapaz, atribuído ao deficiente na escola; as diferenças educacionais que cada aluno apresenta; o papel do professor, ao lidar com a diversidade, e a importância de se trabalhar com conteúdos funcionais em situação de aprendizagem.

- **7º encontro:** Pensar - Rubem Alves

A importância do professor trabalhar os conteúdos de modo que propicie ao aluno pensar criticamente; as concepções apresentadas pelo professor, na tarefa de educar; o que é ensinar; o confronto e as dúvidas experienciadas pelo educador, no cotidiano escolar; o significados dos objetivos educacionais para o aprendiz; o domínio dos conteúdos dados em sala de aula pelo professor e o educador enquanto provocador de conhecimentos.

- **8º encontro:** O que é construtivismo - Mario Carretero

O significado da teoria construtivista; a abordagem sócio-interacionista e sócio-construtivista; as principais idéias e posicionamentos apresentados pelos autores dessas linhas teóricas; como elas entendem o processo de

ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da aquisição de conhecimentos por parte de quem aprende.

- **9º encontro:** Estratégias para dar mais sentido à aprendizagem e torná-la mais agradável - série atualidades - MEC

Estratégias pedagógicas utilizadas como facilitadoras na aprendizagem dos alunos; a didática adotada pelo professor, no processo educacional; as atribuições do professor no ensino à diversidade e a construção de conhecimentos, a partir das situações vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar.

- **10º e 11º encontro:** "Autoconceito e Preconceito" - Ivone Martins de Oliveira

A construção do preconceito e do autoconceito nas relações sociais, na abordagem teórica sócio-histórica; os significados estabelecidos socialmente e incorporados às minorias sociais; a formação da identidade; a representação social do preconceito e a importância do professor trabalhar em sala de aula a formação do autoconceito e do preconceito.

- **12º e 13º encontro:** "Inovação e Recursos Educacionais na sala de aula" - Rosa Blanco

As mudanças necessárias para a inovação educacional; o conceito e propostas de atuação na integração de alunos com necessidades educacionais especiais; a flexibilidade do ensino; a adoção de adaptações curriculares no atendimento educacional à diversidade; a importância do professor refletir sobre a prática; a relevância do professor estabelecer seus objetivos educacionais; a adoção de recursos educacionais nas estratégias pedagógicas realizadas pelo professor; a importância de trabalhar com conteúdos inovadores, nas concepções do referencial teórico sócio-

construtivista; como os recursos podem atuar como facilitadores no processo educacional e a necessidade de o professor inovar em sala de aula, nas metodologias de ensino participativo.

- **14º encontro:** "Mudar a prática" - necessidades especiais na sala de aula – série atualidades pedagógicas - MEC

A flexibilidade no processo de ensinar; o entendimento das necessidades educacionais apresentadas pelo aluno; como abordar conteúdos programáticos com os alunos, de modo que construam conhecimentos; estratégias que o professor deve adotar para possibilitar mudanças na sua prática pedagógica; a inter-relação entre mudanças apresentadas na postura do professor com as alterações no aprendizado do aluno e a dificuldade de o professor aceitar mudanças na sua postura profissional.

- **15º e 16º encontro:** "Estratégias de Intervenção dos problemas de leitura" - Emílio Sanchez

Principais problemáticas enfrentadas no processo de leitura e escrita; a função do educador como facilitador da aprendizagem da leitura pelos seus alunos; métodos do ensino da leitura, fonético e global; como os alunos compreendem os símbolos gráficos; a consciência sobre a estrutura das palavras; as funções psicológicas envolvidas na leitura e as intervenções do professor, possibilitando situações de re-educação no aprendizado da leitura.

- **17º e 18º encontro:** "A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem" - César Coll e Isabel Solé

Estabelecimento de relações sociais na sala de aula; a importância das trocas interativas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento das funções psicológicas; os aspectos relacionados à

interação social entre professor e aluno e as complicações quando esta não é efetivada; o professor enquanto mediador no processo de construção de conhecimentos; como as atitudes do professor influenciam nas atitudes apresentadas pelos alunos; o sistema de andaimaria na construção de conhecimento e a formação da subjetividade, a partir do desenvolvimento do espaço inter e intrapsicológico.

19º e 20º encontro: “Brasil século XX - última década” - Maria Salete Fábio Aranha e Maria Inês Laranjeira.

O resgate da função do professor em sala de aula; a reflexão sobre o processo de aprendizagem do professor quando aluno; como se dá a construção e o desenvolvimento dos indivíduos na perspectiva sócio-histórica; como o processo da formação do indivíduo interfere na sua atividade profissional; o significado do papel de mediador na prática docente; o significado de professor enquanto autoridade no ensino; a importância do professor refletir sobre sua prática pedagógica; a função da escola; as relações interpessoais e o processo de construção dos conhecimentos; o significado de aluno deficiente; a representação social da deficiência e como o professor deve atuar no ensino ao deficiente.

Assim, durante os encontros, eram amplamente discutidas as dúvidas da professora sobre o desenvolvimento da pesquisa e as questões referentes à linha teórica abordada, e, no seu término, definia-se a data de entrega do texto a ser lido para o próximo encontro.

Em seguida às discussões, pesquisadora e professora assistiam juntas ao *videotape* escolhido para ser abordado naquela semana, iniciando a interação reflexiva sobre a prática pedagógica gravada.

Para auxiliar esse processo recorreu-se à aplicação de um Roteiro Norteador de Reflexão Interativa, já utilizado em pesquisas anteriores e que tem sido eficaz para esse tipo de abordagem.

Almeida (1994) recorreu ao emprego de um roteiro norteador, composto de cinco questões, que investigavam as ações pedagógicas de uma professora em processo interacional com seus alunos. A aplicação desse roteiro se dava a partir de solicitação da pesquisadora para que a professora realizasse registro diário das respostas dadas às questões apresentadas, sendo que os registros produzidos pela professora, durante uma semana, eram, posteriormente, lidos e discutidos em encontros com a pesquisadora.

Leite (1997) e Aranha (1998) usaram uma adaptação das questões inicialmente propostas por Almeida (op. cit.), com a finalidade de construir um recurso metodológico que auxiliasse na investigação das situações comportamentais ocorridas em sala de aula, através do questionamento sobre a realidade pedagógica observada. Assim, elaborou-se um Roteiro Norteador que pudesse facilitar a investigação e posterior reflexão das ações da professora, obtidas com as filmagens realizadas em sala de aula.

Em função dos objetivos propostos por este estudo, algumas alterações foram realizadas nesse roteiro, a partir da análise do primeiro encontro reflexivo, sendo apresentadas a outros pesquisadores do **Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência**, que manifestaram concordância com as alterações propostas. Então, elaborou-se o roteiro definitivo (anexo A), que foi aplicado a partir do segundo até o último encontro, não sofrendo nenhuma outra modificação.

A adoção do Roteiro Norteador, durante os encontros entre pesquisadora e professora, foi tida como uma estratégia metodológica facilitadora para analisar as situações educacionais filmadas, pois suas questões permitiram analisar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de forma reflexivo-crítica, desvelando as crenças e concepções da professora e podendo, conseqüentemente, caracterizar a sua prática pedagógica, além de favorecer o estabelecimento de um “espaço” interacional que possibilitasse o repensar da prática educacional.

Portanto, a efetivação dos encontros reflexivos semanais propiciou o desenvolvimento de situações de debate sobre o observado em sala de aula e de troca de informações sobre questões que iam surgindo durante as discussões, em decorrência das situações analisadas, à luz do conteúdo teórico-metodológico previamente estudado, muitas das quais só possíveis de serem percebidas pela professora, através da reprodução das filmagens.

Isso favoreceu, por parte da pesquisadora, a possibilidade de apresentar perguntas que extrapolavam as que estavam previstas no referido roteiro, as quais iam surgindo nos momentos de discussão, possibilitando a construção de uma relação interacional entre pesquisadora e professora, em que ambas explicitavam suas idéias, dúvidas e considerações sobre as filmagens assistidas ou a assuntos relacionados às situações pedagógicas.

Para Szymansky (1998, apud DECHICHI, 2001), os momentos reflexivos auxiliam o entrevistado a organizar o seu pensamento, através da análise crítica:

Será nessa situação de reflexão que o entrevistado concordará em dar seu depoimento sobre uma determinada área de conhecimento, e o entrevistador oportunizará essa ocasião por meio de perguntas e sínteses, que serão gradualmente, apresentadas ao longo da *Entrevista*. Como produto resultante desta interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado, surge um conjunto de conhecimentos, organizado de forma científica e construído com a participação de ambos (p. 106, grifos da autora).

A entrevista, enquanto recurso metodológico, é freqüentemente empregada em pesquisas cujo objetivo se refere a conhecer e entender processos interacionais (VIEIRA e DIAS, 1994).

Segundo Dias e Omote (1990), a entrevista tem sido adotada usualmente, na Educação Especial, como instrumento de coleta de dados, já que é entendida como uma interação entre indivíduos que desempenham papéis distintos, o de entrevistador e o de entrevistado, em que o primeiro é o responsável pela coleta das informações desejadas e o outro, pelo seu fornecimento.

Parece que a adoção da estratégia de entrevista, neste estudo, foi uma opção metodológica viável de coleta de dados, que levou a pesquisadora a conhecer a realidade educacional, sob a ótica de quem educa, porém embasada nas cenas extraídas da realidade educacional. Assim, a experiência de olhar juntamente com a professora para as suas ações e, em seguida, questioná-las, propiciou o entendimento das situações advindas em sala de aula.

A ocorrência de sucessivas entrevistas semanais parece ter proporcionado um padrão interacional entre pesquisadora e professora, que extrapolou a rigidez de um debate feito, exclusivamente, a partir da repetição das perguntas do roteiro escolhido. Isso só foi possível através da flexibilização do posicionamento da pesquisadora, que demonstrou interesse em escutar as informações dadas pela professora, bem como oferecer condições para que colocasse as suas opiniões.

De acordo com os pressupostos de Lüdke e André (1986), a entrevista deve ser guiada por um roteiro semi-estruturado, que permita flexibilidade na discussão, sendo que cabe ao entrevistador criar um clima de confiança, para que a pessoa que presta a informação possa se expressar com liberdade. Para os

referidos autores, “na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (p.34).

6.5 Procedimento de análise

Para analisar os dados obtidos com a realização desta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa. Isto se deu em virtude do embasamento teórico utilizado e dos objetivos pretendidos por esta pesquisa. Essa abordagem permite, entre outros fatores, o entendimento dos processos dinâmicos e de mudança vivenciados por determinado indivíduo ou por um grupo, facilitando a análise das peculiaridades presentes nesse processo (RICHARDSON, 1985).

Todavia, por conta de sua singularidade, a pesquisa acabou se delineando como estudo de caso, “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE e ANDRÉ, p. 18). Para essas autoras, o objeto investigado, no estudo de caso, é tido e abordado como único, denotando-se como uma representação particular na realidade em que se encontra:

Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado tendo um valor intrínseco (p. 21, grifo das autoras).

Como alternativa para a análise dos dados, adotou-se a **análise de conteúdo**⁹. Isso foi feito porque se acredita que esta pode facilitar o entendimento das temáticas extraídas das interlocuções ocorridas entre professora e

⁹ Técnica de análise de dados para estudos científicos descrita por Marconi, M.de A . *In: Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.

pesquisadora, durante os encontros reflexivos, à luz do sistema de categorias descritivas, que será apresentado em momento oportuno, neste capítulo.

Richardson (1983) salienta que a análise de conteúdo favorece a descrição dos conteúdos, a partir da sua forma e fundo, sendo que a forma se refere à descrição e à classificação dos conteúdos em categorias e o fundo se relaciona ao entendimento das tendências encontradas nos conteúdos extraídos das comunicações investigadas.

Acredita-se, assim, que, adotando essa técnica de análise, se possa obter:

- a) a descrição sistemática dos conteúdos das comunicações efetivadas;
- b) a elaboração de um sistema de análise que registre o desenvolvimento do processo interativo objetivado;
- c) a classificação dos assuntos abordados na amostra escolhida.

A análise dos dados encontra-se dividida em dois momentos, por abordar conjuntos distintos de dados, relacionados a diferentes áreas de investigação.

Primeiramente, a análise se concentrou em conhecer as concepções da professora sobre a prática pedagógica e, em seguida, objetivou retratar as suas ações em sala de aula, ambas com a finalidade de verificar a ocorrência, ou não, de mudanças nesses dois campos investigados.

6.5.1 Referente ao pensar sobre a prática pedagógica

Em um primeiro momento, as gravações dos 20 encontros reflexivos foram transcritas na íntegra, seguindo a sua ordem de ocorrência, que, na maioria das vezes, se dava com manifestação verbal da pesquisadora seguida da

professora. A seqüência se apresentava dessa maneira por ser a pesquisadora a responsável pelo início das trocas interativas, como também pela aplicação do roteiro norteador de perguntas.

Deve-se mencionar que as **falas** provenientes dos conteúdos verbais das discussões de textos foram também transcritas na íntegra, porém separadas das demais. É importante citar, também, que não foi utilizado nenhum instrumento de controle metodológico para o debate da literatura, ocorrente durante as sessões reflexivas.

A distinção entre os dois conjuntos de dados se fez necessária por serem conteúdos provenientes de discussões distintas, uma vez que alguns foram obtidos a partir da aplicação do roteiro norteador de perguntas e os demais decorreram das discussões acerca dos textos lidos durante o processo de intervenção.

Em seguida à transcrição das fitas-cassete, recorreu-se a várias tentativas de análise dos dados coletados, tendo em vista as respostas dadas às questões do Roteiro Norteador. Isso foi realizado com o objetivo de possibilitar a criação de um sistema de análise que pudesse garantir a mudança do pensar da professora, durante as reflexões interativas, sobre a sua prática pedagógica, fato que até o momento só poderia ser verificado informalmente ou assistematicamente.

Primeiramente, optou-se por agrupar as **falas** apresentadas pelo sujeito, em cada questão, providência tomada com respeito às quatro primeiras sessões; o processo foi então interrompido, uma vez que não se mostrou adequado para o alcance dos objetivos propostos.

Em seguida, optou-se pela elaboração de um sistema de categorias que pudesse dar conta de analisar a amplitude dos dados, identificando as possíveis mudanças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Na busca de um procedimento de organização dos dados que favorecesse a realização da análise, procurou-se recortar as falas que se classificavam nas diferentes categorias. Essa tentativa de organização dos dados também não se mostrou eficaz para a descrição das mudanças ocorridas durante o processo reflexivo.

Com essas tentativas, pôde-se realizar a leitura exaustiva dos relatos obtidos, durante os encontros, obtendo-se uma melhor compreensão dos seus conteúdos e significados.

Durante a leitura atenta dos relatos apresentados pela professora, pôde-se perceber a ocorrência de mudanças nas concepções sobre o ensino - mesmo que de modo não sistemático, dedutiva ou indutivamente - 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 de conhecimento.

Essas indagações foram provocativas e levaram novamente à busca de um critério de análise que fosse capaz de verificar tais mudanças de forma clara e objetiva.

Finalmente, adotou-se como critério de análise um conjunto de indicadores organizados para favorecer o estudo do relato da professora sobre a sua prática educacional.

Esses indicadores foram elaborados a partir de solicitação, feita pela pesquisadora, a um grupo de especialistas provenientes de várias instituições de ensino superior do país (USFCar, UNIMEP, UNESP-Marília, UNESP-Bauru, UERJ, UNICAMP, UFMS e USP), que estavam envolvidos com pesquisa e, em algumas vezes, com docência, e que se encontravam diretamente relacionados com a temática: formação do professor da educação especial.

Para tanto, foram enviadas mensagens, por correio eletrônico, a 22 especialistas em educação especial (anexo D), solicitando que listassem cinco indicadores que consideravam ser indispensáveis a um educador de classe especial, para que pudesse efetivar um competente e eficiente processo de ensino e aprendizagem.

Dessas 22 mensagens, duas retornaram ao remetente, como endereço não localizado; o total da amostra passou a ser, portanto, de 20 solicitações. Dessas vinte, 65% voltaram com respostas, ou seja, 13 especialistas responderam ao pedido.

Em seguida, foram lidas atentamente as opiniões dadas por cada especialista, sendo elaborada, pela pesquisadora, uma lista de indicadores considerados de grande importância para o assunto em questão, após ter sido realizada ampla revisão e consulta na bibliografia da área.

A listagem das características apontadas pelos especialistas encontra-se abaixo:

- Ser flexível = 53,8%
- Ter embasamento teórico = 53,8%
- Ter domínio didático = 38,4%
- Ter interesse em formação contínua = 30,7%
- Apresentar flexibilidade ao avaliar = 23%
- Ter ética profissional = 23%
- Ter competência política = 23%
- Ser criativo = 23%
- Ter compreensão de deficiência = 15,4%
- Trabalhar com interdisciplinaridade = 15,4%

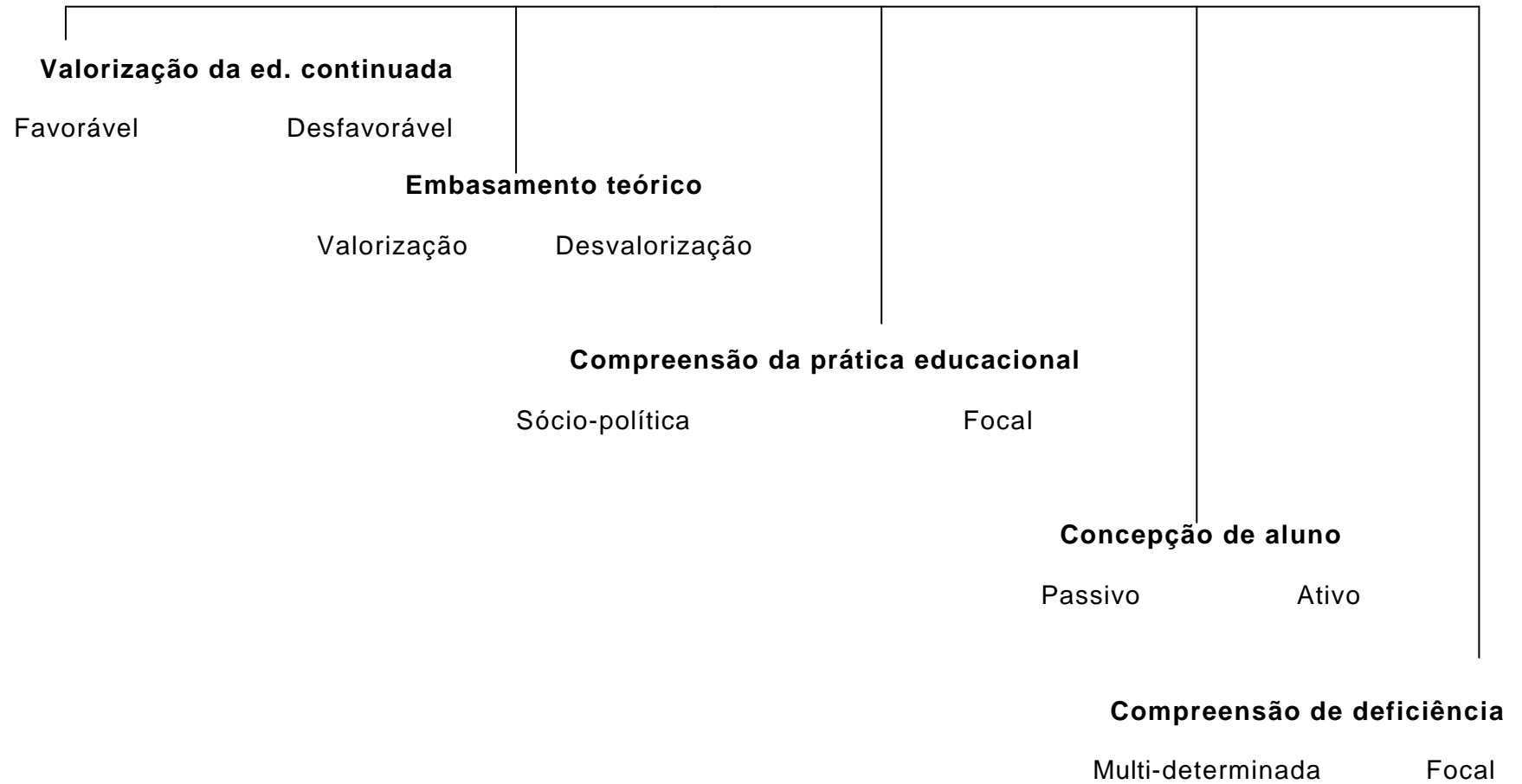
- Ser reflexivo = 15,4%
- Ensinar pesquisando = 15,4%
- Ser mediador do conhecimento = 7,6%
- Dominar conteúdo = 7,6%
- Ser favorável à inclusão = 7,6%

Essa listagem foi, então, analisada com base no conteúdo encontrado na literatura a respeito (ALMEIDA, 1994; ARANHA, 1998; BASSO, 1998; KASSAR, 1999; LIBÂNEO, 2001; NOGUEIRA, 1993; OLIVEIRA, 2001; PADILHA, 1997, 2001; PINTO, 1999; SANCHES, 1995; SMOLKA, 2000), bem como à luz dos dados coletados. A partir dessa análise, fizeram-se ajustes no sistema de categorias, de forma que este contemplasse as características apontadas pelos especialistas e pela literatura, bem como permitisse a classificação das unidades verbais emitidas pela professora, em relação aos conteúdos abordados nas sessões reflexivas.

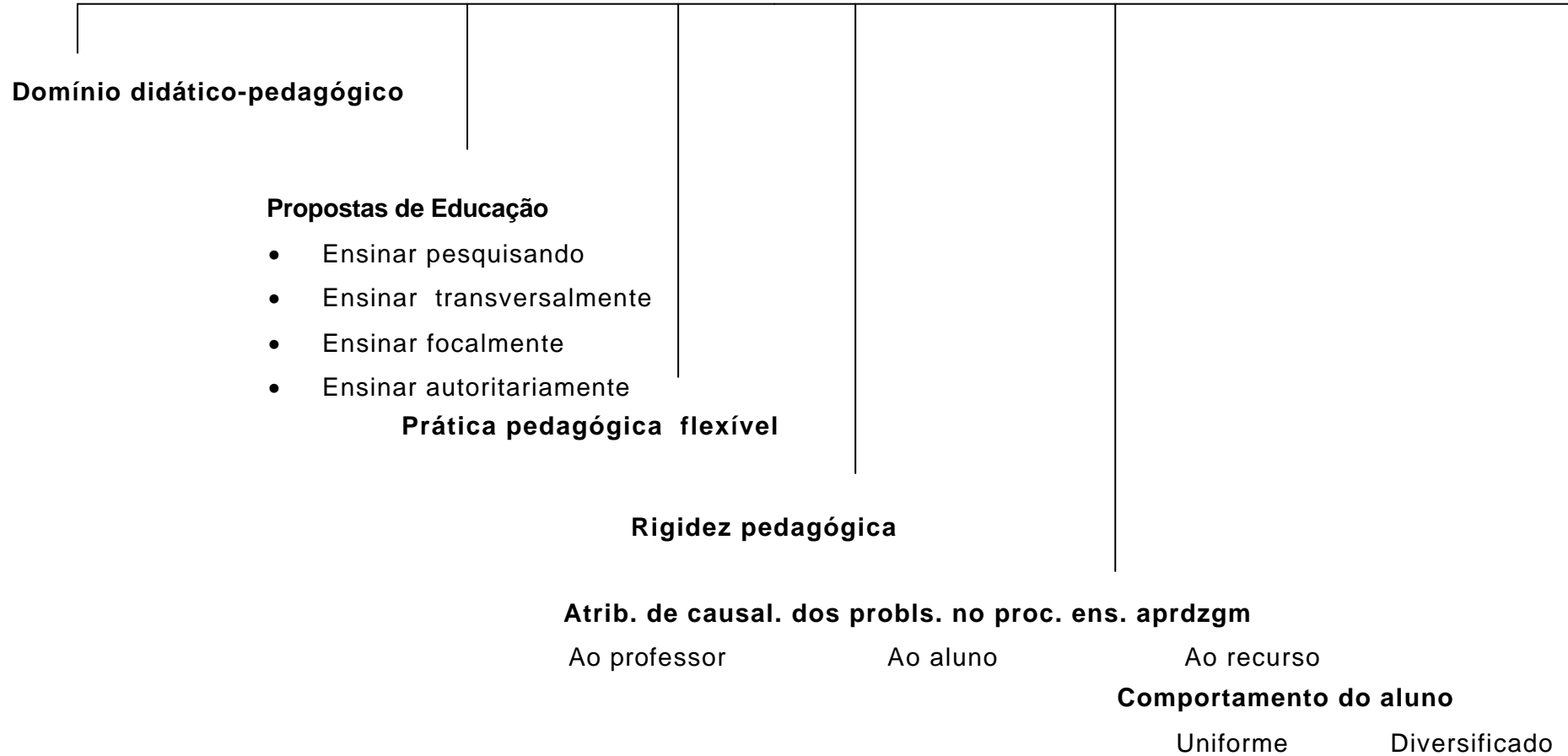
Em função do número elevado de informações obtidas com a aplicação do roteiro norteador, durante as sessões reflexivas, o sistema de categorias elaborado foi subdividido em três áreas de investigação.

A primeira parte é composta de um conjunto de cinco categorias, relacionadas à formação docente; a segunda, constituída de um conjunto de seis categorias, que correspondem à prática pedagógica realizada em sala de aula; e a terceira parte é um agrupamento de três categorias que envolvem relatos da professora, que possam estar correlacionadas aos dois conjuntos anteriores.

Parte I
Formação docente



Parte II
Prática Pedagógica



Parte III**Considerações relacionadas tanto à prática pedagógica como à profissionalização docente**

SISTEMA DE CATEGORIAS

Parte I - FORMAÇÃO DOCENTE

1. Valorização da educação continuada

1.1 - Favorável – a professora se manifesta interessada, ou envolvida com atividades de formação continuada.

1.2 - Desfavorável – a professora manifesta desinteresse ou não envolvimento com atividades de educação continuada.

2. Embasamento teórico

2.1 - Valorização – a professora mostra atribuir importância e buscar fundamentação teórica e técnico-científica como norteador de sua prática pedagógica.

2.2 - Desvalorização – a professora mostra ignorar ou avaliar como não importante a fundamentação de sua prática pedagógica em um edifício teórico e conhecimento técnico-científico.

3. Compreensão da prática educacional

3.1 - Sócio-política – a professora analisa a prática da educação especial e da educação em geral, a partir de referencial teórico e/ou sócio-político, produzido por diferentes áreas do conhecimento.

3.2 - Compreensão focal – a professora analisa a prática da educação especial e a prática educacional desvinculada do contexto social e de referencial teórico e/ou sócio-político.

4. Concepção de aluno

4.1 - Passivo - a professora relata o aluno enquanto indivíduo passivo no processo de ensino e aprendizagem.

4.2 - Ativo - a professora relata o aluno enquanto um indivíduo ativo e participante no processo de ensino e aprendizagem.

5. Compreensão de deficiência

5.1 - Multi-determinada – a professora analisa a deficiência enquanto um fenômeno multi-determinado construído socialmente, a partir de determinações político-econômicas, dentro de uma perspectiva sócio-histórica.

5.2 - Determinação focal – a professora analisa a deficiência enquanto um fenômeno determinado exclusivamente por uma causa, podendo ser biológica, educacional, metafísica ou social.

Parte II - PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Domínio didático-pedagógico – a professora demonstra dominar o conteúdo que lhe cabe ensinar, bem como conhecer estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos que se encontram em sua sala de aula.

2. Propostas de Educação

2.1 - Ensinar pesquisando – a professora relata observar e analisar os resultados de sua prática pedagógica, na aprendizagem do aluno, como elemento norteador para a promoção de mudanças no seu ensino.

2.2 – Ensinar transversalmente - a professora relata usar e/ou defende a idéia de que trabalha, em sua prática pedagógica, o mesmo tópico temático nas diferentes disciplinas e/ou áreas do conhecimento.

2.3 - Ensinar focalmente - a professora relata abordar conteúdos específicos, nas diferentes disciplinas, ou em áreas de conhecimento distintas, sem interligá-los ou abordá-los transversalmente.

2.4 - Ensinar autoritariamente - o relato da professora indica que ela conceitua o ensino como transmissão do conhecimento do professor para o aluno.

3. Prática Pedagógica Flexível - a professora relata promover ajustes em sua prática de ensino, podendo ser nos objetivos, conteúdos, recursos pedagógicos e nos procedimentos de avaliação utilizados, buscando atender às necessidades educacionais identificadas nos diferentes alunos.

4. Rigidez pedagógica - a professora menciona ensinar para todos os alunos de uma mesma maneira, fazendo uso de um plano pedagógico único, como se todos os alunos fossem iguais, não relatando a promoção de ajustes em sua prática de ensino, para atender a particularidade de cada aluno.

5. Atribuição de causalidade aos problemas no processo de ensino e aprendizagem

5.1 - Ao professor – a professora manifesta entendimento de que é a responsável pela efetivação da aprendizagem do aluno.

5.2 - Ao aluno – a professora atribui a responsabilidade da aprendizagem ao aluno, suas competências e condições.

5.3 - Ao recurso - a professora atribui aos recursos pedagógicos a responsabilidade pelo êxito no processo de ensino e aprendizagem.

6. Comportamento do aluno

6.1 - Uniforme - a professora relata que não identifica mudanças no comportamento do aluno, que este se comporta sempre de maneira símile, durante as atividades dadas.

6.2 - Diversificado - a professora manifesta identificar mudanças e alterações no comportamento do aluno, durante a realização das atividades dadas em sala de aula.

Parte III – CONSIDERAÇÕES RELACIONADAS TANTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO À FORMAÇÃO DOCENTE

1. Possibilidade de mudanças - sob investigação da pesquisadora, a professora começa a considerar novas alternativas, possibilidades, ou reconsidera seu posicionamento, explicitando dúvidas sobre o que entendia como certo.

2. Resistência a mudanças - sob investigação da pesquisadora, a professora manifesta resistência a propor novas alternativas e possibilidades, na sua prática pedagógica.

3. Complementação da pergunta - a professora relata somente falas que complementam a pergunta da pesquisadora, podendo ser relatos de afirmação, negação e/ou dúvida, porém sem reflexão.

Em seguida, retornou-se aos conteúdos das transcrições, separando-os em **unidade de análise**, que foi definida como o conjunto de falas emitidas pela professora, antecedidas ou não de relatos da pesquisadora, sobre determinado assunto. De acordo com Danna e Matos (1984), a unidade de análise é estabelecida como "os critérios utilizados pelo observador para delimitar o início e o fim de um comportamento e a seqüência comportamental (...) quando se quer quantificar os comportamentos" (p.151).

Na intenção de garantir a fidedignidade do tratamento dos dados, a divisão do texto em unidades de análise também foi avaliada por juízes, que serão, a partir de agora, nomeados de consultores. Vale ressaltar que a adoção de consultores, nessa etapa da pesquisa, se deu com o objetivo de assegurar a intersubjetividade dos julgamentos efetuados.

Foram solicitadas as colaborações de cinco consultores, dos quais C1, C3, C4 e C5 participam de pesquisas na área de educação, e C2 trabalha com outro campo de conhecimento. Os consultores C1 e C4 são mestres em Educação e cursam o doutorado na mesma área. Já C5 é doutora em Educação e C1 é estudante do curso de Pedagogia da UNESP.

A escolha de diferentes consultores se deu em virtude de se desejar uma análise individualizada sobre o mesmo relato, ou em tarefas diversificadas pela disponibilidade do consultor. Foi calculado o índice de concordância entre a classificação feita pelos consultores e a feita pela pesquisadora.

O primeiro consultor (C1) recebeu 14 páginas de transcrições para serem classificadas. O montante de páginas foi escolhido através de sorteio aleatório, correspondendo a 10% do total de páginas do material transcrito. Com esse consultor, chegou-se a um índice de concordância de 83,08%.

Esse critério foi adotado em razão da grande quantidade de dados coletados, e também para possibilitar uma verificação geral da divisão da unidade de análise, em todas as transcrições.

Como as páginas dadas para serem testadas não se encontravam em seqüência, os relatos às vezes ficavam “soltos”, dificultando a divisão do texto, pois parágrafos eram interrompidos, impossibilitando assim a compreensão do assunto tratado.

Portanto, considerou-se importante averiguar o índice de concordância em relação a um determinado encontro, com os relatos apresentados em seqüência, facilitando, ao consultor, o entendimento da divisão do texto.

Para tanto, nesse momento, recorreu-se a mais dois consultores (C2 e C3). Cada um recebeu um encontro transcrito, para se manifestar sobre a divisão do texto em unidades de análise. O encontro foi escolhido aleatoriamente, através de sorteio, e correspondeu à segunda sessão reflexiva, contendo 22 páginas de transcrições para serem testadas. Após isso, verificou-se o índice de concordância, que foi 86,2% com C2, enquanto que com C3 foi de 92,8 %.

Para o segundo encontro, já dividido nas unidades de análise definitivas, foi solicitado que os consultores C4 e C5 classificassem as respectivas unidades, a partir da consulta ao material correspondente ao sistema de categorias. O índice de concordância obtido entre a pesquisadora e o consultor C4 foi de 92,1%, enquanto com C5 foi de 89,5%.

A partir da classificação feita, a pesquisadora solicitou aos consultores C4 e C5 uma análise sobre o sistema de categorias, com a intenção de verificar se as definições apresentadas estavam claras, objetivas e coerentes, além de identificar

se as categorias eram mutuamente excludentes. Assim, o sistema amplamente revisado, sendo feito pequenos ajustes nas definições apresentadas.

Esses cuidados foram tomados, porque, segundo Martins (2000), na pesquisa qualitativa, o ato de descrever algo a alguém é uma tarefa difícil, que implica apresentar, pela pessoa que está diante do objeto descrito, a pessoa que não o conhece, algo com determinada função. Para que a descrição atinja seu objetivo, é necessário que se tomem alguns cuidados metodológicos, que garantam a sua precisão.

Passou-se então à classificação definitiva das unidades de análise, provenientes do conteúdo das falas da pesquisadora e da professora, registradas nas sessões de reflexões críticas. Isso foi feito para seis encontros reflexivos, sendo analisados o 2º, 3º, 10º, 11º, 18º e 19º encontro, correspondendo a 30% do total de encontros realizados.

Essa escolha ocorreu em função de se tentar escolher, para esta análise, encontros de três momentos distintos da intervenção reflexiva: o início, o desenvolvimento e o término da pesquisa.

Nesse sentido, foram desconsiderados para essa seleção o primeiro e o último encontro. O primeiro, por ser o contato inicial da professora com a pesquisa, além de o roteiro norteador ter sofrido alterações após tal encontro. Já o último (20º encontro), por de sido de caráter excepcional, uma que vez que, tanto pesquisadora como professora, fizeram uma análise de todo o processo reflexivo ocorrido durante o ano, deixando de apresentar os questionamentos rotineiros, ocorridos nos demais encontros, fazendo, desse momento, apenas uma síntese de todas as intervenções efetuadas.

Assim, escolheu-se para serem analisados os conteúdos verbais de seis encontros: 2º, 3º, 10º, 11º, 18º e 19º encontro.

É importante mencionar que as interlocuções da pesquisadora, nessa etapa da pesquisa, não foram categorizadas, porém, foram consideradas para a divisão das unidades de análise. Esse procedimento foi adotado em função do objetivo de investigação desta pesquisa.

Passou-se, então, para a averiguação das freqüências obtidas em cada uma das categorias e de suas respectivas subcategorias, nos seis encontros mencionados, para cada área de investigação (formação docente, prática pedagógica e aspectos relacionados tanto à formação docente como à prática pedagógica), que serão apresentadas, posteriormente, no capítulo de resultados e discussão.

6.5.2 Referente ao agir na prática pedagógica

Paquay e Wagner (2001) sinalizam a adoção do vídeo como um instrumental de grande importância para a formação dos professores, uma vez que, a partir da utilização desse recurso se torna possível, através do registro em filmagem, analisar as ações da prática pedagógica e recuperar atitudes e modos de ensino adotados pelo professor, ou seja, um repensar de suas ações, investigando seu modo de agir, propiciando averiguar se questões concebidas no campo teórico estão sendo implementadas na sua prática cotidiana. Além disso, esse recurso tecnológico possibilita a compreensão das situações vivenciadas, podendo promover novas ferramentas ou técnicas de ensino.

Os autores afirmam, ainda, que esse olhar sobre si mesmo, através do vídeo-formação, permite o testar de novas hipóteses de estudos que estão

relacionadas à formação de professores, podendo ser utilizadas em caráter individual ou grupal para análise de seus efeitos, como recurso para avaliação e supervisão da prática educacional, além de criar ambientes de observação e espaços onde seja possível deduzir novas possibilidades de inovar e imaginar modos de atuação, em relação à situação filmada.

Dessen (1995) acrescenta que o recurso de filmagens tem-se mostrado eficaz para pesquisas que objetivam investigar as relações e interações sociais, pois possibilita analisar o fenômeno investigado, a partir da observação do registro dos dados.

As idéias apontadas acima favorecem a adoção do recurso de filmagem, que foi empregado nesta pesquisa como instrumental que tornasse possível, não somente a reprodução das situações vividas no cotidiano escolar - pela professora, em interação com seus alunos - para posteriores discussões, nos momentos de intervenção reflexiva, mas também como instrumento único de coleta de dados, o qual pode favorecer a compreensão e a averiguação de mudanças no agir da professora, na sua prática pedagógica.

Assim, em virtude de esta pesquisa contar com uma extensa quantidade de gravações (80 sessões), realizadas durante o período de coleta de dados, foram selecionadas 20 sessões para serem discutidas com a professora, durante os encontros reflexivos. Então, com a finalidade de analisar as ações da professora em sala de aula, durante todo o desenvolvimento da intervenção reflexiva, pensou-se em escolher filmagens que tinham sido utilizadas para análise durante os momentos de reflexão, cujos relatos, provenientes das discussões das cenas, foram tratados anteriormente. Para tanto, julgou-se que a análise de seis sessões de filmagens seria suficiente, sendo, então, escolhidos os filmes correspondentes ao 2º, 3º, 10º,

11º, 18º e 19º encontros, pois o objetivo era de se estudar ações pedagógicas da professora que retratassem o início, desenvolvimento e término da pesquisa.

Após a seleção dos vídeos, tentou-se elaborar um procedimento para a análise das cenas.

6.5.2.1 Procedimento inicial de análise do conteúdo das filmagens

Em um primeiro momento, achou-se que seria interessante realizar uma análise minuciosa dos dados apresentados nas filmagens, a fim de se obter um panorama geral do que estava acontecendo, na situação retratada, a partir das ações e relatos da professora. A elaboração desse procedimento se deu da seguinte maneira:

1. as filmagens correspondentes aos referidos encontros foram assistidas de forma contínua, repetidamente, sendo selecionados somente as ações da professora e seus respectivos relatos, ocorridos durante o tempo da gravação, e desconsiderados as ações e relatos dos alunos que não estavam relacionados com as ações da professora;
2. foi definido o **episódio de análise** como ação ou conjunto de ações da professora, podendo ser seguida ou não de intervenção dos alunos e/ou de agentes externos a sala de aula, estando ou não relacionado a uma determinada ação pedagógica, sendo iniciado a partir do critério de mudança de ação da professora ;
3. foram, então, cronometrados os referidos episódios, estabelecendo-se a duração temporal de cada um;

4. descreveu-se, para cada episódio, a atividade e comportamento realizados pela professora e, quando necessário, os comportamentos subseqüentes apresentados pelos seus alunos, em decorrência das ações da professora, conforme o modelo no anexo E;
5. elaborou-se um sistema de categorias, baseado no sistema escolhido para análise dos relatos verbais, com a função de possibilitar a classificação dos episódios de análise das seis sessões de filmagens, tendo como finalidade a análise das ações da professora, em situação interativa com seus alunos, verificando a possibilidade de mudanças na sua ação pedagógica, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa;
6. a utilização dessa forma de análise molecular permitiu somente o levantamento de indícios sobre os comportamentos da professora, na sua prática pedagógica, porém, percebeu-se que esse critério de classificação não facilitou a análise macroscópica do processo de mudanças, na prática pedagógica cotidiana da professora, pois um mesmo episódio de análise poderia ser classificado em várias categorias do sistema elaborado, dificultando a classificação e o tratamento dos dados obtidos;
7. em função disso, buscou-se elaborar um procedimento de análise que permitisse compreender as ações da professora, no decorrer do processo de intervenção, de forma que, tanto as ações pontuais, como as possíveis mudanças na sua ação pedagógica, apresentadas no *continuum* temporal, pudessem ser identificadas e averiguadas com as mudanças apresentadas pela professora, nas sessões de interação reflexiva com a pesquisadora.

6.5.2.2 Procedimento definitivo de análise das filmagens

Esse novo procedimento de análise consistiu em:

1. selecionar as cenas correspondentes aos encontros apontados anteriormente, para serem avaliados por um grupo de consultores, em um único julgamento, para cada sessão de filmagem, a partir da adoção de um protocolo de avaliação.
2. elaborar categorias para a avaliação das ações comportamentais da professora, na sua prática pedagógica. Isso foi feito com base no sistema de categorias utilizado, inicialmente, para a análise dos relatos da professora, e nos indicadores apresentados por um grupo de especialistas, demonstrados anteriormente. Considerou-se que esses dois norteadores poderiam favorecer a elaboração de categorias para a avaliação do desempenho do professor, na sua prática pedagógica, uma vez que foram feitos com a intenção de se estabelecer indicadores que estivessem relacionados aos aspectos relevantes do que se espera do professor, do Ensino Especial, em sua prática pedagógica, para que possa efetivar, com competência, o ensino significativo. Assim, para cada área de investigação da prática pedagógica da professora, foram elaboradas as respectivas categorias, que pudessem analisar as filmagens provenientes da prática pedagógica. São elas:

Concepção de aluno

- **Aluno passivo** - a professora age, em relação ao aluno, como um indivíduo passivo no processo de ensino e aprendizagem.

- **Aluno ativo** - a professora age, em relação ao aluno, como um indivíduo ativo e participante no processo de ensino e aprendizagem.

Sistema de ensino

- **Rigidez pedagógica** – atitudes da professora demonstram que ela ensina para todos alunos como se todos fossem um só, fazendo uso de um plano de ensino único, não apresentando a promoção de ajustes em sua prática de ensino, para atender à particularidade de cada aluno.
- **Prática Pedagógica Flexível** - a professora demonstra promover ajustes em sua prática de ensino, podendo ser nos objetivos, conteúdos, recursos pedagógicos e nos procedimentos de avaliação utilizados, buscando atender às necessidades educacionais identificadas nos diferentes alunos.

Uso de estratégias didático-pedagógicas

- **Adequação metodológica** – a professora demonstra dominar o conteúdo que lhe cabe ensinar, bem como conhecer estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos que se encontram em sua sala de aula.
- **Inadequação metodológica** – a professora demonstra apresentar dificuldade no domínio do conteúdo que lhe cabe ensinar, bem como em conhecer estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos que se encontram em sua sala de aula.

Relação entre o professor e o aluno

- **Desvalorização da relação** – a professora demonstra não propiciar a participação dos alunos nas atividades propostas, determinando como devem proceder, ou repreendendo comportamentos sem explicitar o motivo ao aluno.
- **Valorização da relação** - a professora promove situações pedagógicas em que os alunos participam da atividade, estabelecendo uma relação de cooperativa, permitindo a iniciativa e a participação do aluno, reforçando tais comportamentos.

Interação entre alunos

- **Desvalorização da interação** – a professora, nas suas ações pedagógicas, deixa de estimular ou propiciar a realização de atividades cooperativas, não possibilitando que um aluno auxilie o outro, nas atividades propostas.
- **Valorização da interação entre alunos** - a professora demonstra propiciar e estimular ações cooperativas entre os alunos, possibilitando situações de atividades grupais, em que um auxilie o outro.

3. Elaboração de critérios de julgamento das categorias, material explicativo de consulta, a ser entregue aos consultores, contendo as definições propostas para cada categoria a ser avaliada;
4. Confeção de um Protocolo de Registro dos julgamentos das filmagens¹⁰ a ser dado aos consultores, para que pudessem anotar as suas avaliações sobre os filmes assistidos, sendo que a cada exibição de um determinado filme era oferecido um novo protocolo para cada consultor. Nesse protocolo, cada consultor poderia apenas escolher, para cada categoria a ser avaliada,

¹⁰ Para confecção deste último, recorreu-se ao estudo de Gimenez-Paschoal (1998), que desenvolveu um sistema para a avaliação de filmagens de comportamentos que envolviam situações de cuidados de higiene, entre mãe-bebê, através da adoção de escala de valores multipolares.

um número que representava a sua ocorrência no filme assistido, ou seja, as categorias deveriam ser avaliadas a partir de uma escala de três valores sendo que a **nota 1** deveria representar a ausência ou a frequência mínima da categoria; a **nota 2** indicaria a frequência mediana, e a **nota 3 seria atribuída**, quando a categoria ocorresse em vários ou em todos os momentos do filme assistido. Após o julgamento dado, era solicitado que apresentasse, sucintamente, a justificativa da sua escolha. Tal solicitação foi elaborada para poder verificar, posteriormente, a coerência entre a opção de julgamento assinalada com a justificativa apresentada;

5. elaboração de um material de referência, a ser oferecido aos consultores, com as devidas instruções necessárias para que pudessem realizar o preenchimento do referido protocolo de registro de maneira adequada;
6. Aplicação de um instrumento piloto, contendo os materiais descritos nos itens 3, 4 e 5, para verificar a eficácia do instrumento de análise proposto;
7. Após a análise dos dados, através do instrumento piloto, foram propostas reformulações no protocolo, fazendo-se as adaptações necessárias para elaboração definitiva do instrumento a ser aplicado;
8. Seleção de consultores para o julgamento dos filmes, a fim de avaliarem as ações da professora, na sua prática pedagógica, em interação com seus alunos, nos encontros selecionados, verificando possíveis mudanças no seu comportamento, em sala de aula.
9. Na intenção de melhor descrever os resultados obtidos durante a intervenção reflexiva com a professora, sobre a sua prática pedagógica, considerou-se importante realizar a análise dos conteúdos dos vídeos, qualitativamente. Para tanto, foram retomados os procedimentos descritos nos subitens 1, 2, 3

e 4, do item 6.5.2.1, porém analisados, nesse momento, à luz das cinco áreas de investigação e suas respectivas categorias, elaboradas para constituírem o protocolo de julgamento dos filmes, descrito no subitem 2. Os dados obtidos com essa análise serão delineados no capítulo seguinte.

Escolha dos consultores

Pensou-se, para realizar o julgamento dos filmes, constituir grupos distintos de consultores, que tivessem experiências diferenciadas na área da prática pedagógica. Para tanto, foram selecionados três grupos de consultores: especialistas em Educação, alunos da habilitação em Educação Especial e alunos do curso de Pedagogia.

Para a constituição do primeiro grupo, foram convidados especialistas na área de Educação Especial, que ministram ou ministraram aulas, e/ou supervisionam ou supervisionaram estágio curricular da disciplina Prática de Ensino, na Habilitação em Educação Especial, do Curso de Pedagogia da UNESP – Marília, e que, conseqüentemente, aceitassem participar do julgamento dos filmes e tivessem disponibilidade para tanto. Assim, esse grupo foi constituído de quatro professores na área mencionada, que já possuem familiaridade na realização de pesquisas, sendo três professores com doutorado concluído e um, com doutorado em andamento.

O segundo grupo foi constituído de alunos que freqüentam ou freqüentaram o curso de habilitação em Educação Especial, do Curso de Pedagogia, da UNESP - Marília, em alguma área de especificidade: deficiência mental, auditiva, física ou visual. Vale mencionar que alguns desses alunos estão cursando a

habilitação em Educação Especial pela segunda vez, em outra área de especificidade. Tal grupo possui experiência em Prática de Ensino voltada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que seus integrantes estão cursando a disciplina correspondente e já realizaram, pelo menos, um semestre de estágio curricular nessa área de atuação pedagógica. Com esse objetivo, convidaram-se alunos (do período matutino) e ex-alunos, da habilitação em Educação Especial, obtendo-se um número de oito alunos interessados e com disponibilidade.

Já o terceiro grupo de consultores foi composto de alunos que estão freqüentando o 3º ano do curso de Pedagogia, da UNESP – Marília, porém que já concluíram a disciplina Prática de Ensino e seu estágio curricular correspondente, porém não tiveram, ainda, contato acadêmico, na sua prática pedagógica, com a Educação Especial. A pesquisadora convidou todos os alunos da classe, do período diurno, sendo que oito demonstraram interesse e disponibilidade em participar.

Julgamento das sessões de filmagens

Assim, os procedimentos adotados, pela pesquisadora, para o julgamento de cada sessão de filmagem, foram:

1. agendou-se com os três grupos de consultores, o local e horário para a avaliação dos seis filmes¹¹;
2. aguardou-se a chegada de todos os consultores à sala de exibição dos filmes, que foram apresentados, seqüencialmente, em uma única manhã,

¹¹ Os participantes do grupo de consultores alunos de Pedagogia, devido a problemas particulares, tiveram que retornar em outro horário, previamente agendando, para terminarem de o julgamento dos últimos dois filmes.

em uma sala própria para projeção de filmes, na Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus da UNESP – Marília;

3. foi entregue, para cada juiz, um conjunto de folhas, contendo: o protocolo de registro dos julgamentos das filmagens (anexo F); os critérios de análise para a avaliação dos vídeos (anexo G); e as instruções necessárias para procedimento da avaliação dos filmes (anexo H);
4. solicitou-se aos consultores que lessem o material e, no caso de dúvidas, solicitassem orientações;
5. foram respondidas as dúvidas apresentadas, verificando-se, verbalmente, se os consultores haviam entendido as orientações a serem seguidas para a realização da avaliação dos filmes. Além disso, caso surgisse alguma dúvida em relação ao filme, foi solicitado que aguardassem o término da exibição para verbalizá-la;
6. assistiu-se aos filmes selecionados, juntamente com os grupos de consultores, e, após cada sessão de filmagem, foi entregue o protocolo de registro correspondente ao filme assistido, solicitando-se, aos mesmos, o preenchimento do referido protocolo;
7. recolheram-se, por fim, os referidos protocolos preenchidos.

A duração da sessão de julgamento dos filmes foi de 150 minutos.

Vale ressaltar que cada exibição de um filme durava, aproximadamente, 10 minutos, e correspondia a um determinado encontro. Os filmes não foram apresentados na sua seqüência temporal, sendo sorteados aleatoriamente para exibição e posterior avaliação, sendo que os consultores desconheciam a que sessão de filmagem correspondia o filme apresentado. A seqüência de exibição dos filmes se deu nesta ordem: 10º, 2º, 19º, 11º, 3º e 18º encontro.

Na intenção de não enviesar os julgamentos apresentados pelos juízes, não foi relatado o verdadeiro objetivo da atividade proposta, tendo-se somente solicitado que avaliassem a prática pedagógica da professora, nos filmes mencionados.

Tabulação e análise dos dados obtidos nos julgamentos

Após o preenchimento dos referidos protocolos, passou-se à tabulação dos dados, para cada grupo de consultores, que se deu a partir do seguinte procedimento:

1. Leitura minuciosa de todos os protocolos dos julgamentos realizados;
2. Agrupamento das respostas obtidas em cada categoria, de cada filme analisado;
3. Seleção dos julgamentos que correspondiam ao início, meio e fim do processo reflexivo. Para tanto, agruparam-se os dados provenientes da análise dos filmes que correspondiam ao 2º e 3º; 10º e 11º; 18º e 19º encontros, que retratavam os três momentos da intervenção reflexiva;
4. A partir da leitura das justificativas dadas em função da escolha de determinado julgamento e, para que se pudesse criar um critério de análise capaz de averiguar a ocorrência ou não de uma determinada categoria, foi realizada a associação de respostas que indicavam a presença da mesma no filme assistido. Assim, cada categoria passou a ter somente dois valores de julgamento, o 1, que indicava a ausência, e o 3, referente à ocorrência de determinado comportamento. Porém, as respostas dadas ao valor 2, intermediário, foram acumuladas às do 3, por indicarem ocorrências da

categoria avaliada, mesmo que parciais. O exemplo abaixo procura demonstrar esse processo:

Sistema inicial

Áreas de investigação	Categoria				O que levou em consideração para fazer esse julgamento? Justifique objetivamente sua resposta.
<u>Sistema de ensino</u>	Rigidez pedagógica	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
	Prática pedagógica flexível	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	

Sistema definitivo

<u>Sistema de ensino</u>	Rigidez pedagógica	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes		2 e 3 Algumas vezes, Muitas vezes ou Sempre	
	Prática pedagógica flexível	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes		2 e 3 Algumas vezes, Muitas vezes ou Sempre	

5. Realizou-se, então, a aplicação do teste Qui-quadrado, na intenção de se verificar a ocorrência de mudanças significativas na prática pedagógica da professora. Para tanto, recorreu-se ao auxílio do software Minitab, versão 13. O referido teste possibilitou: a comparação entre as respostas dadas, por cada grupo de consultores, nos julgamentos que se referiam ao início, meio e fim do processo reflexivo (através do teste de aderência); a verificação de concordância entre as respostas dadas, por cada grupo de consultores, para uma mesma categoria; a averiguação de concordância de opiniões, de um

mesmo grupo de consultores, em categorias antagônicas, possibilitando, portanto, confrontar as respostas dadas, em cada área de investigação (através da verificação de possíveis relações de dependência entre as variáveis).

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para favorecer a melhor compreensão dos resultados obtidos neste estudo, estes serão apresentados na seguinte seqüência:

- análise das falas da professora, registradas no início (sessões 2 e 3), no período intermediário (sessões 10 e 11) e no final (sessões 18 e 19), do processo de reflexão interativa;
- análise das ações da professora, a partir da avaliação dos consultores (sessões 2, 3, 10, 11, 18 e 19);
- análise qualitativa das ações da professora (sessões 2, 3, 10, 11, 18 e 19).

Considerando a natureza do fenômeno aqui estudado, optou-se também pela realização de análise qualitativa, já que esta é um processo

complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise. (ANDRÉ, 2000, p. 44)

Assim, a análise partiu de um estudo quantitativo e encaminhou-se para um olhar qualitativo, fundamentado tanto nos pressupostos teóricos aqui assumidos, como no sistema de categorias adotado.

7.1 Análise das falas da professora

A análise das falas da professora será apresentada por categoria, em cada área de investigação (formação docente, prática pedagógica e as considerações

relacionadas à prática pedagógica e à formação docente). Usar-se-á o signo (P) para a referência às falas da pesquisadora e (S) para as falas da professora¹².

Tabela 1: Frequência das categorias verificadas em relação à Formação Docente

Categorias/ Subcategorias	2º enc	3º enc	10º enc	11º enc	18º enc	19º enc	total	%	% total categ.
Valorização ed. continuada									28,6
- Favorável	3	3	2	2	2	2	14	28,6	
- Desfavorável								0	
Embasamento teórico									16,3
- valorização					2		2	4,1	
- desvalorização	1	2	1		1	1	6	12,2	
Compreensão da prat. educ.									32,6
- sócio-política						1	1	2	
- focal	5	4	1	2	2	1	15	30,6	
Concepção de aluno									20,4
- passivo		5	1				6	12,2	
- ativo			1		2	1	4	8,2	
Compreensão deficiência									2
- multi-determinada								0	
- focal			1				1	2	
TOTAL	9	14	7	4	9	6	49	100	

Na tabela acima, pode-se verificar que ocorreram 49 episódios nos quais se abordou o tema “formação docente”. Na fala da professora, esta relatou, mais freqüentemente, a compreensão que ela tem da prática educacional, totalizando 16 ocorrências (32.6%). Nestas, a professora mostrou, na maioria das vezes (15 ocorrências), ter uma compreensão “focal” sobre sua prática pedagógica, ou seja, falou sobre ela como sendo um fenômeno isolado, restrito a um determinado momento e situação, sem considerar os múltiplos determinantes que nela se encontram atuantes.

S - Porque eles não têm, é... é... seria assim, os que já sabem né a mate... já tão fazendo a subtração... não, mas é que eu tô ainda no

¹² As transcrições dos relatos serão sempre apresentadas a partir de um padrão adotado, porém diferente das citações.

conjunto, que eles não tem assim preparo ainda pra entrar em números, é um preparo mesmo. Tô dando conceitos assim... que eles não tem, o maior o menor, né, seria assim a forma. Coisas que eu vou usar na matemática mesmo, né, é uma pré, né! Já é a matemática, mas é uma pré, né, pra pode já entrar em números, né. (2º encontro)

Somente em um episódio, ela mostrou analisar sua prática de ensino à luz de realidade social, como pode ser visto no exemplo abaixo.

P – Tá. Por que estão sendo ensinados esses conceitos?

S – Porque é uma coisa assim que, é..., utilizam na vida deles né. É uma coisa que eles tem contato todos os dias e às vezes eles tem que saber né. Pelo menos assim... notas menores, mas saber lidar né. Quando é que vem troco, quanto é que vem... se é mais, se é menos né. (19º encontro)

O fato de a professora apresentar esse olhar focal sobre seu ensino sinaliza uma atitude reducionista, em sua prática pedagógica, já que parece não vinculá-la aos múltiplos determinantes que se encontram presentes, em cada situação de ensino.

A circunstância de também abordar o conteúdo dessa categoria cada vez menos, à medida que se avança no processo de reflexão interativa, pode talvez se atribuir ao deslocamento de sua atenção, das suas ações em si, para outros aspectos, teóricos ou não, discutidos durante os encontros reflexivos.

Segundo Mazzilli e Muramoto (1998), o educador, durante a sua formação, muitas vezes, não entra em contato com reflexões que lhe permitam elaborar um projeto educacional que esteja veiculado diretamente a um projeto sócio-político. Com isso, o professor acaba por se desvincular, em sua prática, de aspectos relacionados a contextos sociais e a concepções políticas.

A segunda categoria mais abordada pela professora, em suas falas, foi a “valorização da formação continuada”. Esta foi mencionada em todos os encontros, num total de 14 vezes (28,6%), mostrando que a professora entende como importante o processo de formação continuada, para a melhoria de sua prática pedagógica, uma vez que sempre se posicionou favoravelmente. Isso pode ser percebido nos seus relatos:

S - Bom, eu acho assim, a gente conversando de repente as idéias fica tudo mais claro, tem em algumas posições tem algumas colocações minhas dentro da sala de aula, e a gente tem as nossas limitações e de repente uma outra uma terceira pessoa digamos assim, ela vem ele nota uma outra situação deferente, que poderia tá me auxiliando, eu vejo por isso, né... (2º encontro)

S - Ah. Eu acho assim, é... me ajuda bastante né... Sei lá. Você fica em contato com outras.... sei lá. Coisas assim, relações diferentes né, e também... pra mudança mesmo né. Pra estar pensando né. O que eu estou fazendo, o meu papel né, dentro da sala de aula né. E... de pensar mesmo da, da minha atividade né, com os alunos né. (19º encontro)

A análise dos dados referentes à categoria “valorização da educação continuada” desvela alguns fatos interessantes.

Primeiro, a maneira como foi apresentada a proposta de formação continuada parece ter provocado interesse por parte da professora, pois participava do debate externando suas dúvidas, questionamentos e opiniões. Isso também pode ser percebido pela sua anuência aos encontros e pela disponibilidade em receber as críticas realizadas.

A idéia de se adotar um programa de intervenção que oferecesse suporte educacional às posturas adotadas em sala de aula, porém que respeitasse as suas

concepções e estratégias pedagógicas, talvez tenha contribuído para a ocorrência de relatos da professora que indicassem a valorização da educação continuada.

Entende-se que a ocorrência desses fatos foi possível por ter sido firmado um vínculo interacional, entre pesquisadora e a professora, em que ambas tiveram uma postura respeitosa às idéias apresentadas, durante o processo reflexivo.

Esses indicativos confirmam as pesquisas estudadas nesta área, que apontam, entre outros fatores, que propostas de educação continuada têm sido bem aceitas quando propostas em condições de parcimônia (ALMEIDA, 1994; ANDRÉ, 1995; DECHICHI, 2001; DEL PRETTE et al., 1998). Com efeito, a formação continuada deve ser um processo reflexivo que possa, entre outros aspectos,

propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos (Referenciais para a formação dos professores, 1999, p. 70).

A categoria “concepção de aluno” ocorreu em 20,4% dos relatos. Desses, 12,2% referem-se ao aluno como receptáculo “passivo” e 8,2% como agente “ativo” do processo de ensino e aprendizagem. Nota-se, porém, na Tabela 2, que a professora apresenta mudanças na sua concepção de aluno, no decorrer da intervenção reflexiva, quando se compara a frequência das subcategorias. Também se observa que, das 6 vezes em que ocorreu a subcategoria “passivo”, cinco foram no início e uma no período intermediário do processo.

O registro das ocorrências, descritas acima, demonstra que a professora se reporta aos seus alunos como não atuantes no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no 3º encontro.

O episódio abaixo retrata essa situação:

P - Tá, mais o que você acha que tá conseguindo na interação professor-aluno e na relação ensino-aprendizagem?

S - Eu acho assim na interação, eu converso com eles assim normalmente, não preciso assim ficar gritando, não preciso ficar chamando a atenção toda hora até isso a gente tem um interação boa é... muitas vezes quando eles falam muito alto eu passo pra falar assim baixo que a gente não precisa falar muito alto, prá gente ser entendido, né, é... tanto é que eu sinto assim que muito pouco eles alteram a voz, não sei eu acho que é assim uma sala bem, tá bem, mesmo prá conversar com eles, um ou outro fala um pouquinho mais alto, mas fala num tom normal, né, é essa interação quanto eu e eles, né, e no ensino-aprendizagem eu acho que assim dentro do possível eu tô caminhando, parece que alguma coisa tá ficando, né, tem algumas falhas, né, mas assim as coisas que eu to propondo a fazer tem muita coisa que fica tem outras coisas que não, né, na medida do possível (3º encontro)

Por outro lado, a subcategoria “ativo” ocorre 4 vezes, sendo uma no 10º, duas no 18º e uma no 19º encontro. Esses dados apontam que a professora começa a considerar o aluno de forma diferente da do início, passando a olhá-lo como um indivíduo participante no processo de ensino e aprendizagem, como no episódios que seguem:

P – Que antes ela tinha uma dificuldade e hoje ela constrói?.

S – Sim, é. Ah é, ela fala algumas palavras: ó, eu li isso aqui. Hoje o D pegou, eu tava com uma, uma, um livro lá, e tirei uma atividade e mandei xerocar pra poder... é uma atividade que eu vou dar amanhã né. Ela falou: Deixa eu dar uma olhada? Aí eu dei. Aí ela ficou lá, ficou lá e disse: Professora, eu li tudo isso aqui. E realmente ela tinha lido mesmo

P – Ahn.

S – Enquanto eu tava mexendo lá nos cadernos, tinha lido lá todas as instruções.

P – Tá. Coisa que antes não tava conseguindo.

S – É.

P - E a que a gente atribui esses efeitos?

S - Ah, não sei, eu acho assim que eles têm liberdade né, de tá, claro que é uma liberdade com responsabilidade também não é uma coisa assim de baderna, de colocar... de se sentir a vontade mesmo, de colocar o quê eles tão sentindo, né! Eu não fico assim podendo, né? E ela colocou o quê que ela queria falar, ela falava toda feliz assim, né falando da... que ela queria contar um negócio, é e ele também, ele foi a lousa, ele pegou, escolheu o rótulo que ele quis, ele colocou, sabe. (19º encontro)

O modo como o professor entende o seu alunado, em grande parte, é indicativo de como norteia a sua prática em sala de aula, uma vez que as ações pedagógicas acabam por desvelar a adoção de práticas imbuídas de seus preconceitos em relação ao desempenho dos alunos. Isso se torna mais comum na educação especial, quando se pressupõe, ou julga-se, de modo errôneo, a capacidade de realização de determinada tarefa por parte dos alunos (KASSAR, 1999; PADILHA, 1997).

Assim, a proposta de educação continuada, de acordo com os dados obtidos, indica que a professora começa a considerar, nos seus relatos, a promoção de atividades que estimulem a participação dos alunos. Passa a propiciar, desse modo, situações pedagógicas motivadoras, que acabam por gerar momentos de aprendizagem em que o aluno deixa de ser um mero espectador, ou ainda, simplesmente tarefeiro.

Durante os encontros reflexivos, a professora, ao adotar práticas pedagógicas diferenciadas, acaba por manifestar mudanças no seu campo subjetivo, tanto no modo como conceitua e concebe seus alunos, como em sua prática de ensino. A mudança do pensar pareceu ser importante para a mudança de

sua prática profissional. A esse respeito, Nóvoa (1992, apud AMBROSETTI, 1999, p. 82) afirma que “não é possível separar o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional”.

Com relação à categoria “embasamento teórico”, observa-se que ela ocorreu 8 vezes, ou seja, em 16,3% dos episódios analisados. A subcategoria “desvalorização” aconteceu em 12,2 % dos episódios, tendo 6 ocorrências distribuídas nos encontros analisados, exceto no 11º. Tais dados apontam que a professora, ao mencionar sua prática pedagógica, exhibe uma avaliação fragmentada, não fazendo referência a nenhum princípio teórico. O exemplo abaixo procura ilustrar essa situação:

P - Por que estão sendo ensinados esses conceitos?

S - Bom... é... pra lê e escrever é necessário que passe por um estágio alí, né, de te assimilado esses conteúdos, né, até a questão de esquerda e de direita, a questão da margem pra ela saber que não pode ultrapassar, seu lado direito e esquerdo da folha, em cima e embaixo também, né, os limites (3º encontro).

Somente no 18º encontro é que a subcategoria “valorização” ocorreu duas vezes. Nesse encontro, a professora relata atribuir importância aos conhecimentos teóricos para analisar a sua prática pedagógica, como o relato que segue:

P - Bom o que esse encontro te possibilitou, professora?

S - Ah, eu acho assim é... não sei, coisa assim que você vai crescendo, um pouquinho aqui, um pouco você fica sabendo... uma leitura aqui, outra lá, sei lá são conhecimentos que vai ajudando assim no trabalho, né, então olha li tal coisa, né então eu posso tá usando isso aqui, né coisa que antes não, né, você não tinha um auxílio de nada, né nem... você tinha até vontade de fazer, né mais só que você não sabia onde você tá também, então eu acho que vem assim, vem em direção assim o trabalho da gente. (18º encontro)

A análise referente aos dados da categoria “embasamento teórico” evidencia um fato curioso, pois a professora deixa de relatar atitudes pedagógicas, em ambiente de ensino, que estivessem embasadas em alguma abordagem teórica. Dessa maneira, suas falas acabam por contradizer o princípio de que a prática educacional deve estar fundamentada em algum edifício teórico, que, por sua vez, oriente a elaboração de um projeto pedagógico e permita a utilização de ações pedagógicas diferenciadas, as quais possam atender às necessidades educacionais dos alunos.

Um outro dado que chama a atenção se refere ao fato de que, mesmo com a inserção do debate de questões teóricas, durante a intervenção reflexiva, a professora deixa de realizar a análise de seus comportamentos à luz de pressupostos teóricos, não indo ao encontro da expectativa da pesquisadora.

Achou-se interessante transcrever um relato da professora, de um encontro não analisado, que demonstra a importância que ela dá ao respaldo teórico, ao adotar estratégias de ensino.

S - Eu acho que sim, eu acho que dá pra dar, até mesmo... na hora que você vai trabalhar um texto, né, então... pra alguns passos assim eu posso tá me baseando, né, vendo mais ou menos, além de ter o embasamento teórico, né! Pra tá me auxiliando, né? É uma coisa que agrada e que a gente poderia tá usando, né... porque de repente, não tem aquele Paulo Freire, ele não usa coisas assim da, da ferramenta mesmo da pessoa, o trabalho dela, vamos supor se ela é uma lavadeira, ele vai partir das coisas próximas dela, porque a música que é uma coisa boa, né, pra gente dá... (relato extraído da discussão do texto no 16º encontro)

De acordo com a Tabela 1, a categoria que obteve a menor frequência foi a “compreensão de deficiência”, ocorrendo uma única vez, no 10º encontro, o que corresponde a 2% das falas da professora. Isso deve ter ocorrido, porque, durante

os encontros examinados, não foram discutidas questões que solicitassem à professora manifestar como compreende a deficiência. Na única vez em que o fez, apresentou uma concepção “focal”, ou seja, relatou analisar a deficiência enquanto um fenômeno exclusivamente de origem biológica. O fragmento abaixo evidencia tal afirmação:

P - Por que a aluna teve dificuldade?

S - De eu ensinar?

P - É.

S - Não sei é, não sei se é... eu acho que é uma dificuldade dela mesmo, já é uma limitação ali, né? Porque já foi assim apresentado de várias formas e... você tem que ir e voltar, até aquele momento que você deu a atividade. Vamos supor é... ela até ti responde, aí quando você junta todas ela, aí ela, e passa uma semana, digamos assim, ela não consegue lembrar dá, dá daquela primeira letra que foi trabalhada. Eu acho que até seja uma limitação assim da, da, da, da aprendizagem mesmo dela, uma limitação dela, de memorização. Eu acho que a questão dela da... de assimilar e reter, né!

Esse fato vem demonstrar que o determinante biológico, muitas vezes, acaba por permear a concepção de deficiência, do professor da Educação Especial, julgando o aluno como limitado e incapaz, a partir das suas diferenças sensoriais, cognitivas ou motoras. Padilha (2001) ressalta que fica difícil estabelecer uma proposta educacional adequada, enquanto entendermos a deficiência como fenômeno apenas biológico, em que se pressupõe que o deficiente é menos do que alguém ou que lhe falta algo.

A escola, por preconceito ou desinformação, também discrimina, muitas vezes, o aluno com deficiência, quando seus professores lhe delegam apenas uma determinada parcela de aprendizagens, sob a alegação de serem incapazes de aprender. Ao adotar essa prática, acaba por restringir o acesso do deficiente a

grande parte do saberes historicamente construídos. Vygostsky, Luria e Leontiev (1988) oferecem outra contribuição quando destacam as interações e relações sociais como contexto da construção de conhecimento, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Aranha (1991) ressalta a importância de se perceber quais os padrões sociais em que o aluno com deficiência se encontra, uma vez que eles irão determinar, em grande parte, o seu sucesso ou fracasso educacional.

Tabela 2: Frequência das categorias identificadas em relação à Prática Pedagógica

Categorias/ Subcategorias	2º enc	3º enc	10º enc	11º enc	18º enc	19º enc	total	%	% total categ.
Domínio didát-pedagógico		1	2		2	2	7	6,5	6,5
Propostas de Educação									29
- ensinar pesquisando	1	1	4	5	8	3	22	20,6	
- ensinar transversalmente			1	1			2	1,9	
- ensinar focalmente						1	1	0,9	
- ensinar autoritariamente	3	2		1			6	5,6	
Prática pedagógica flexível	1	1	3		4	3	12	11,2	11,2
Rigidez pedagógica	4	3		1			8	7,5	7,5
Atribuição causalidade dos probs. proc. ens/aprdzgm									33,7
- ao professor				1		3	4	3,8	
- ao aluno	1	7	1	1	2	1	13	12,1	
- ao recurso	7	6	3	2		1	19	17,8	
Comportamento do aluno									12,1
- uniforme								0	
- diversificado			2		6	5	13	12,1	
TOTAL							107	100	

De acordo com a tabela 2, pode-se verificar que a maioria das falas da professora estava relacionada à categoria “atribuição de causalidade dos problemas”.

no processo de ensino e aprendizagem”, uma vez que esta representa 33,7% do total de categorias, percebidas nos encontros analisados. Das 36 vezes em que ocorreu, 19 corresponderam à subcategoria “recurso”, que foi a de maior incidência, averiguada em 17,8% dos episódios. Esse dado indica que a professora, ao ser questionada a relatar sobre a sua prática pedagógica, relacionava os problemas encontrados nessa prática à falta de recursos e/ou de materiais pedagógicos para ensinar. Essa limitação de recursos era tida como responsável pela não aprendizagem dos alunos, como pode ser percebido nos exemplos abaixo:

P – Então é a dificuldade na condução do ensino?

S - Sim, é uma que eu não tenho quase material, né e também me virar mesmo ali na, na no papel mesmo, mas eu acho assim que se eu tivesse mais recursos né materiais eu acho que seria muito mais fácil assim pra memorizar. (2º encontro)

P - Certo, é... que outras variáveis poderiam ser consideradas nessa compreensão? Desse problema que você tá colocando, o que você acha?

S - Não sei porque, alí tá trabalhando uma cartilha, só que essa cartilha é diferente ela não é igual essas outras cartilhas assim que... as atividades são diferentes, ela é baseada dentro do construtivismo, né, a cartilha, né, então é diferente prá eles, né, apesar de tá falando como é, tem muita coisa alí que eles tão construindo é... ela chama bastante a atenção também nas atividades, pode ser que seja o tipo de trabalho não sei né (3º encontro).

Todavia, a freqüência da subcategoria “recurso” ocorreu principalmente nos dois primeiros encontros, 7 e 6 vezes, passando a 3 no 10º, duas no 11º e uma única vez, no 19º encontro. Durante a intervenção reflexiva, a professora deixa de apontar a falta de recursos pedagógicos como causa das dificuldades de ensino aprendizagem de seus alunos, aventando outras possibilidades.

Já em relação à ocorrência da subcategoria “aluno”, percebe-se que esta aparece 13 vezes, correspondendo a 12,1% das categorias, sendo freqüente em todos os encontros analisados. A professora, nos seus relatos, acaba por atribuir ao aluno a responsabilidade pelas dificuldades encontradas, no processo de ensino e aprendizagem. O exemplo abaixo procura ilustrar essa situação:

S - Eu acho que sim, eu acho porque ela tem dificuldade, a Ed, ela tem dificuldade assim de entende a ordem, eu acho que ela tem... até hoje mesmo a hora que eu tava mostrando pra ela pegar a letra do nome, tava na caixinha já tinha sido explicado, eu já tinha explicado, só que assim mesmo ela continuou com a dúvida ali (3º encontro)

P - E deixa eu te perguntar: por quê que você acha que o Er num tava fazendo os exercícios?

S - Olha, o Er eu não sei... ele é todo o dia assim ele... eu acho que ele dispersa bastante, pra ele poder fazer uma atividade eu tenho que ficar ali do lado dele assim por mais tempo, né! Então como o D tava fora, né, tava ajudando o P, ele deixou pra lá, mas se você senta... Às vezes eu mando o D ficar perto dele, assim, sentar e ficar ali ele até terminar, ainda hoje eu peguei na... aula de Português, né, eu falei: "Olha, você agora vai terminar isso aqui comigo". Aí ele senta e fica, senão ele fica zanzando, ele levanta vai para um lado e vai pro outro, mas têm que tá assim... constantemente têm que estar sempre junto, né, ou então alguém falando com ele (10º encontro)

Nota-se, porém, uma tendência de mudança nas falas da professora, em relação à atribuição da causas dos problemas no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente a partir do 11º encontro, quando a ocorrência da subcategoria “aluno” e “recurso” diminuem e surge a subcategoria “professor”. Essa tendência é mantida no 19º encontro. Isso pode indicativo de que a professora começa se responsabilizar também pelo fracasso educacional, refletindo sobre os

problemas de ensino e aprendizagem, em sala de aula, como possíveis falhas da sua atuação pedagógica. Os exemplos abaixo tentam ilustrar tal situação:

P - É... Teve dificuldades na condução do ensino?

S - Olha, na aula... eu expliquei, eu achei que sim, aí eles tiveram dificuldade em responder o nome do sinal, né, eles tavam achando que era mais, né? Não era. Eu não sei se foi a forma como perguntei, né? Ou se eu tivesse colocado... sei lá, se eu tivesse dado, primeiro, um objeto... voltado novamente para um objeto, assim, concreto, ou ter voltado a falar de novo até poderia conseguir, não sei. (11º encontro)

P – Tá. E teve alguma dificuldade no ensino?

S – Não, eu, eu..., a única coisa assim é que, é... não sei. Eu queria assim, fazer um grupo, mais estar com todos junto né. Então eu tive que mostrar de carteira em carteira, ou chamar um de cada vez. Então eu achei assim que é... quando eu chamava, então alguns não estavam prestando atenção porque eles não estavam vendo né. Aí eu achei que... é... dispersa um pouco né. Eu senti isso aí na hora que eu fiz com o resto né. Ele não tá interessado, porque o outro tá vendo ali sozinho né. Depois eu pensei. Eu deveria ter feito um grupo mesmo, pra todo mundo ali ver né, ele trabalhar né. Foi, uma das dificuldades que eu senti foi isso. (19º encontro)

Na tentativa de se estabelecer o processo de ensino e aprendizagem, o professor acaba por se deparar com questões que exigem reflexão sobre a sua forma de atuar, pois, muitas vezes, acaba por responsabilizar o aluno ou a falta de recursos pedagógicos pelo fracasso educacional. Esse dado parece ser comum na Educação Especial, por dois motivos.

Primeiro, por conta da especificidade de seu alunado, que traz embutida no rótulo de deficiente a condição de incapaz ou com grande dificuldade em aprender. Essa condição parece ser crucial para se atribuir somente ao aluno a não aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula, através da adoção do

legado da impossibilidade – ou possibilidade restrita – de aprendizagem do deficiente mental.

Kassar (1999), em seu estudo com deficientes mentais, lembra que a crença da incapacidade é transmitida, pela autoridade educacional, para a família e para o próprio deficiente.

Nas relações sociais que envolvem o deficiente, acaba-se por promover concepções especulativas sobre as possibilidades de aprendizagem, pois segundo Goffman (1974) ao se trabalhar com um indivíduo estigmatizado acaba-se por reduzir as suas oportunidades de participar ativamente do processo de construção de sua história sociocultural, pela promoção e efetivação de ações discriminatórias.

Um outro fator sobre a responsabilidade do ensino refere-se à falta de recursos pedagógicos, uma vez que esses são entendidos erroneamente como responsáveis pelo processo de aquisição de conhecimentos dos aprendizes, sobrepondo-se, inclusive, aos objetivos e conteúdos educacionais. A dificuldade econômica enfrentada por grande parte das classes especiais, na rede pública de ensino, produz, no professor, uma falsa sensação de ineficiência, uma vez que os recursos pedagógicos preferidos não fazem parte da sua realidade, mas se encontram aquém de suas possibilidades reais de utilização.

Glat, ao realizar uma pesquisa com professores da Educação Especial, relata que a falta de recursos materiais é algo muito freqüente nas queixas de tais professores, quando descrevem o cotidiano escolar. Não obstante, considera que “a falta de recursos materiais, embora limite as ações pedagógicas, não é impeditiva de um trabalho de qualidade” (1999, p. 59).

Ao pensar dessa maneira, o professor incorre em outro erro, pois, além de não valorizar os materiais que possui no seu próprio ambiente de aprendizagem,

atribui ao recurso uma função de relevância maior, ou seja, a atividade elaborada pelo professor acaba sendo determinada pela possibilidade do emprego de um dado recurso e não pelos objetivos educacionais propostos em planejamento.

Segundo Blanco (1995), entende-se que os recursos devem atuar como facilitadores de aprendizagem, sendo escolhidos em função do tipo de conteúdo a ser trabalhado e da estratégia pedagógica utilizada – e não antecederem a este. "No entanto, com uma frequência maior que a desejável, transformam-se no centro e eixo das decisões do professor" (p. 320)

Em síntese, talvez o fato de a professora refletir sobre tais posicionamentos, isto é, olhar para a sua prática e analisá-la com um interlocutor-observador externo, parece ter provocado o repensar da sua própria atuação e participação no processo educacional, podendo, agora, perceber-se como responsável pela aprendizagem e, sobretudo, pela dificuldade de aprendizagem identificada no comportamento de seus alunos, ao desempenharem as atividades propostas.

Assim, entende-se, mais uma vez, que a oportunidade do enfrentamento da análise de suas próprias ações garantiu, entre outras coisas, o entendimento da complexidade do processo educativo, levando-a a perceber que não existe uma causa isolada pelo seu fracasso ou sucesso e, sim, um conjunto de fatores que podem ocasioná-lo, cabendo ao professor a condução para que se dê a sua efetivação.

Na análise da categoria "propostas de educação", observa-se que a professora focaliza esse assunto com uma dada frequência, visto que essa categoria ocorre 31 vezes, ou seja, em 29% dos episódios analisados. Contudo, na subcategoria "ensinar pesquisando" é que se encontra a maior ocorrência de relatos

da professora, chegando a 22 vezes, o que corresponde a 20,6% das categorias examinadas. Isso aponta que a professora admite observar e analisar os resultados de suas ações pedagógicas, na aprendizagem dos alunos, para fazer alterações nas estratégias adotadas em sala de aula. Comparando as frequências obtidas nessa subcategoria, nas etapas do processo reflexivo, nota-se que há uma tendência de mudança no foco de atenção da professora, pois, no início do processo, 2º e 3º encontros, ela relatou agir dessa maneira uma única vez em cada encontro e, a partir do 10º encontro, essa ocorrência aumenta, chegando a acontecer oito vezes, no 18º encontro.

P - Tá. Mas, por exemplo, você já sabe que ele não aprendeu aquele conteúdo que você vai retomar, o quê que você vai fazer?

S - Eu tento novamente, eu dou as instruções, dou as orientações que eu tenho que dar, né, ensino novamente só que eu uso uma outra forma de trabalhar, né, pra ver se dá continuidade ou não e geralmente dá certo, sabe, porque é, se muda, né, porque é uma coisa diferente, ele não tá vendo a mesma coisa, né, então ele acaba até fazendo e respondendo a atividade, né (10º encontro).

Os dados obtidos em relação à subcategoria “ensinar autoritariamente” parecem confirmar as considerações pontuadas anteriormente, que apontam para a mudança nos relatos da professora, quando ela comenta sobre seu método de ensino. Ao analisar os dados referentes a essa subcategoria, pode-se averiguar que a professora o menciona em 6 episódios (5,6%), o que indica que fazia uso de uma proposta de educação autoritária, conceituando o ensino apenas como uma transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Entretanto, observa-se que a sua ocorrência se deu, 5 vezes, nos encontros 2 e 3, voltando a ocorrer uma única vez no 11º encontro. O exemplo abaixo tenta retratar essa subcategoria.

P - É... quais as dificuldades encontradas pelos alunos e no ensino?

S - Não sei se eles estavam fazendo, né, o... o D que solicitou, e o Er também, e a El, parece que ela não fez assim como deveria ter sido feita a atividade, acho que ela, não me lembro como ela fez lá, acho que é opção ali, sozinho ali, né de tá sozinha ali fazendo né, você dá a execução verbal, mas não sei de repente... você não se lembra né de como deveria ser (3º encontro)

Outra subcategoria, da categoria “propostas de educação”, é a de “ensinar transversalmente”, que ocorreu duas vezes, em 1,9% dos episódios analisados, sendo uma vez no 10º e outra no 11º encontro. A professora relatou poucas vezes ter trabalhado com o mesmo tópico temático em diferentes disciplinas e/ou áreas do conhecimento, como pode ser visto abaixo:

P - Tá. Por quê que tão sendo ensinados esses conceitos?

S - Ah, porque eles têm que saber dividir, eles têm que saber tirar, têm que saber juntar, eles têm que saber... as continhas do dia a dia, vamos supor: se ele vai no supermercado ele saber tirar, vamos supor, do troco, ele deve saber fazer o troco ou dar o tanto que falta... juntar os valores, né? Pro dia a dia deles mesmo, né.

P - Então você acha importante uma aprendizagem funcional?

S - Sim, é o básico, né, saber pelo menos para saber fazer o troco (10º encontro)

Em contrapartida, os dados da subcategoria “ensinar focalmente” também demonstram que a professora só descreveu uma única vez, no 19º encontro, trabalhar conteúdos, sem interligá-los transversalmente. O exemplo abaixo procura retratar essa situação.

P - Eu acho que você podia promover esse debate, né. Porque aí eu acho que todo mundo poderia participar.

S - Você sabe... Porque eu já tinha comprado um pacote de bala, eu já tinha dado pra eles como tarefa, e eles viram, de certo acho que eles acabaram esquecendo. Tava menos que um e noventa e nove.

P – Então. Aí você podia ter dito: Então, nós já compramos bala. Então, quanto é que era? Vamos tentar lembrar um pouco? Fazer aquele exercício pra gente voltar pra ver onde a gente começa? Ver o que ele já sabe a partir do quê que você vai até o fim.

*S – O C. é um dos... ele trouxe pra mim o valor da, da, do pacote..
(19º encontro)*

Fazendo uma análise geral dos dados encontrados, nas subcategorias da categoria “propostas de educação”, pode-se perceber uma tendência de mudança nos relatos da professora. Isso pode ser constatado quando se comparam as subcategorias “ensinar pesquisando” e “ensinar autoritariamente”, porque se observa que há um aumento da frequência da primeira e, em contrapartida, a diminuição da ocorrência da segunda, durante o processo de intervenção reflexiva.

Tais fatos levam a entender que a professora deixa de relatar ações pedagógicas que reproduzem o modelo de ensino autoritário, unilateral, em que não se veicula o saber compartilhado.

Segundo Laranjeira (2000), o professor, no trato pedagógico, acaba por confundir autoridade no ensino com autoritarismo. A autora salienta que o professor, ao adotar um modelo autoritário, muitas vezes pensa que está efetivando uma relação de ensino e aprendizagem baseada na imposição, na qual os alunos acolhem tudo o que ele manda sem maiores questionamentos, desvelando, por fim, uma prática reprodutora de conhecimentos. Na verdade, a adoção dessa prática parece esconder uma postura que deixa de garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, já que não permite aos alunos a possibilidade de um espaço educacional em que possam participar ativamente, colocando suas inquietações e contribuindo com suas próprias colocações.

Em oposição, o modelo educacional baseado no educador, enquanto autoridade no ensino, tem como premissa básica que é dever ou função do professor ensinar, já que é capacitado para essa tarefa.

Nesse entendimento, o professor deve-se colocar como mediador no processo do ensino e aprendizagem, favorecendo a apropriação dos conhecimentos socioculturais, a partir do estabelecimento de situações que levem em consideração o aluno como um sujeito ativo nesse processo, além de promover a oportunidade de trocas interativas, no contexto escolar.

Segundo Nogueira (1993), “a mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas de pensamento” (p. 16).

Portanto, ao olhar para a incidência da subcategoria “ensinar pesquisando” em relação à literatura pesquisada, pode-se considerar que essa proposta de formação continuada favoreceu à professora relatar ações pedagógicas que evidenciam sua posição de mediadora, nas situações de aprendizagem.

Com respeito à categoria “prática pedagógica flexível”, tem-se uma variação em relação a sua ocorrência, pois sua frequência amplia-se a partir do meio do processo reflexivo. De acordo com a Tabela 2, percebe-se que essa categoria ocorreu uma vez no 2º e no 3º encontros, 3 vezes no 10º, 4 vezes no 18º e 3 novamente no 19º encontro, totalizando 12 ocorrências, ou seja, 11,2% dos episódios analisados. Esses dados levam a entender que a professora relatou, ao analisar a sua prática pedagógica, promover ajustes em sua prática de ensino, podendo ser nos objetivos, nos conteúdos, nos recursos pedagógicos e nos procedimentos de avaliação utilizados. Os trechos abaixo pretendem exemplificar algumas dessas situações.

P - É... o que você acha, ou melhor, por que que você acha que ela não tava entendendo?

S - Sabe que eu não sei, assim, eu não entendi assim porquê que ela não entendeu, eu não sei, né, "Quantos têm aqui", né, não sei se é uma coisa assim, né! Eu acho que a Matemática geralmente têm que dá o concreto mesmo, né, eles têm que trabalhar ali com aqueles pauzinhos, né. Até hoje quando eu tava trabalhando com igual ou diferente eu tive que pegar objetos iguais e objetos diferentes, porque se só fala: "Igual e Diferente" não dá pra entender, eles tiveram uma dificuldade assim muito grande, né, de entender isso aí. Então a partir do momento que você pega o objeto, né, vamos supor, duas cores iguais, né, eles respondem assim no ato. Até a Si achou uma graça hoje, aí depois eu coloquei, né, e coloquei com números, né, e ela respondeu assim corretamente, né! Sinal que ficou mesmo, assim, assimilou, né! Mas é complicada, a Matemática eu acho que é complicada, né. (10º encontro)

P – Tá. E esses progressos de ensino-aprendizagem que você colocou, que tava melhorando na escrita e na leitura, a que você atribui esses efeitos?

S – Eu acho assim, é... de mudanças também, de estratégias também né. Porque eu não fico só batendo na mesma tecla né. Quando eu percebo que algumas coisa não deu certo, eu mudo né.

P – Ahan,

S – Ou eu mudo pra uma outra atividade, e retomo depois de uma outra forma né. (19º encontro)

A análise dessa categoria indica que a professora desenvolveu tentativas de criar situações educacionais que fossem responsivas às necessidades de seus alunos. Essa atuação vem ao encontro do que é apontado por vários estudos na Educação Especial, que priorizam, entre outros aspectos, que o professor deve atender às peculiaridades de seu alunado e que, para que isso ocorra, faz-se necessário apresentar flexibilidade, na sua atuação, promovendo ajustes em algum

ou em vários aspectos do seu planejamento de ensino (BUENO, 1993; GLAT, 1999; MAZZOTTA, 1996).

Em relação à categoria “comportamento do aluno”, constata-se que a subcategoria “diversificado” aparece 13 vezes, principalmente nos encontros referentes ao final do processo reflexivo, quando ocorre 6 e 5 vezes, respectivamente, no 18º e 19º encontros. É importante citar que não foi observada nenhuma ocorrência da subcategoria “uniforme”. O fato de a professora não manifestar a concepção de um aluno que deixa de apresentar mudanças no seu comportamento já pode ser indicativo de que ela o percebe como participativo e isto acaba por se confirmar com o crescimento da ocorrência da subcategoria “diversificado”. Tais dados sugerem que a professora, a partir dos seus relatos, percebe que os alunos se comportam de modo diferenciado, diante de uma dada atividade, identificando-os como participativos nas propostas apresentadas no ambiente educacional. Os exemplos abaixo pretendem retratar essas considerações.

P - Você vê progresso? Você vê desenvolvimento?

S – Não, eu vejo.

P: No processo de ensino e aprendizagem?

S: Eu vejo sim, olha... ah, esqueci até de comentar, o Er, ele conseguiu copiar é... eu coloquei assim, escreveu assim, em cima, do jeito dele, eu não cobre nada, da caixinha de propaganda ele conseguiu na lousa, Lúcia coisa mais linda, ele conseguiu copiar as letras, você acredita?

P: Ahan.

S: Do jeito dele, sabe algumas letras meio tortas, não formou direito, ele foi, ele escolheu o rótulo que ele queria e foi lá e escreveu, você acredita? Olha, aquilo assim...

P: Foi um... ele não conseguia fazer isso?

S: Não, não, não conseguia nada, ele tem maior dificuldade de trazer, de transportar daqui pra cá. Tem que passar pra ele. Mas ele

conseguiu. Aquilo ali foi..., daí eu gritei: “nossa você tá demais”, né brinquei com ele, e ele ficou todo alegre.(18º encontro)

S – É diferente né. Eu acho que tá, em tudo é diferente. Desde o comportamento até a questão da aprendizagem mesmo. Até hoje eu tava dando uma atividade na lousa, a Pr tava lendo. Ela lê assim, picado né. Eu falei: mas Pr, porque que, ó, você tá lendo certo né. Quando eu pergunto pra você, quando eu vou tomar a leitura, ela fica com dificuldade realmente. Mas ela lê. Ela tem assim em partes, ela consegue ler. Só que na hora que ela vai juntar, tem um pouco de dificuldades né. Mas ela assim, ela tem clareza, da, da, da, que ela sabe né. Que ela lê. Lê em partes, mas se juntar é a mesma coisa que você acabou de ler. E... sei lá. Parece que... não sei. É uma coisa positiva. Você sente que, se interessa e teve uma mudança né. (19º encontro)

Ao criar atividades que possibilitem aos alunos atuarem como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, a professora garante oportunidades de que expressem as suas opiniões e questionamentos, promovendo o debate sobre os conteúdos abordados e contribuindo para o dinamismo do processo educacional.

Ainda, segundo Oliveira (1995), a escola deve ser o local em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma intencional, através de intervenções que veiculem a transmissão de conhecimentos e o favorecimento da apropriação dos saberes. Desse modo, “o professor é uma pessoa real, fisicamente presente diante daquele que aprende, com o papel de interferir no processo de aprendizagem (e portanto no desenvolvimento) provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (p. 58). Para que isso se concretize, é necessário que o professor perceba o aluno como um personagem que participe do processo

educacional, observando as suas reações comportamentais e seu desempenho, diante da realização das atividades propostas.

Em relação à categoria “rigidez pedagógica”, verifica-se que esta ocorreu 8 vezes, o que representa 7,5% do total dos episódios analisados, sendo 4 vezes no 2º, 3 no 3º e uma no 11º encontro. A freqüência dessa categoria demonstra que os relatos da professora, principalmente os que se referem ao início do processo de intervenção, indicam que ela ensinava a todos alunos de uma mesma maneira, a partir do uso de um plano pedagógico único, não mencionando a promoção de ajustes em sua prática de ensino.

P - É que estratégias você tem adotado ou pensado pra resolver essas dificuldades que você coloca?

S – Olha, Lúcia, acho que no momento acho que nenhuma, né, tô trabalhando normal, né, usando utilizando o que eu tenho lá, né, palito, caderno mesmo, lápis, né, nada mais... e o texto a apostilinha que eu fiz, né (2º encontro)

P - É que estratégias você tem adotado, tem pensado pra resolver essa dificuldade que a gente viu na cena?

S – olha eu não pensei em nada não... a única coisa que a gente ta discutindo, é a questão do auxílio.

P – certo.

S – e até então eu só pensei, não fiz isso né?. (3º encontro)

Fazendo um cotejo dos dados obtidos na categoria “prática pedagógica flexível” com os da categoria “rigidez pedagógica”, percebe-se um dado interessante durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, pois se nota que a primeira aumenta a sua ocorrência e, em contraposição, a segunda diminui gradativamente, não ocorrendo nos dois últimos encontros. Tais aspectos revelam que a professora apresenta uma tendência de mudança, ao mencionar sobre sua postura pedagógica.

Portanto, a proposta de formação continuada parece ter provocado na professora um repensar da sua prática pedagógica, adotando situações em sala de aula que promovam ajustes pedagógicos em prol do seu aluno, fato notado em suas falas.

O professor, ao adotar uma postura rígida, acaba por incorrer no erro da efetivação de uma prática pedagógica que, conseqüentemente, deixa de promover trocas interativas entre professor e aluno, em que não se assume uma função didática que atenda às especificidades educacionais dos aprendizes.

Desse modo, concorda-se com Altet, quando a autora enfatiza que é função do professor promover ajustes pedagógicos nas suas ações, pois “a Pedagogia concorre para a transformação da informação em Saber através de trocas cognitivas e sócio-afetivas trazidas pelo professor por meio de interações, retroações, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações em sala de aula, durante o tempo real em que ocorre a intervenção” (2001, p. 27).

Pode-se averiguar, ainda na Tabela 2, que a categoria que obteve menor frequência foi a relativa ao “domínio didático”, que ocorre uma vez nos encontros 3^o, duas vezes no 10^o, 18^o e no 19^o, totalizando uma frequência de 7 vezes. Essa categoria, que é notada a partir do início do processo reflexivo, vem apontar que, mesmo de modo incipiente, a professora demonstra dominar o conteúdo ministrado em sala de aula, relatando fazer uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a atender à diversidade de necessidades educacionais dos seus alunos, como pode ser verificado abaixo.

P -...Eu tenho notado, isso, que você ao longo desse tempo tem diversificado, né, a partir das nossas discussões eu tenho... eu tô percebendo isso.

S - E assim, vamos ver... porque às vezes eu acho que eu estou errada, por que eu sou assim, eu sei que eu tenho um programa a seguir, mas às vezes Lúcia, eu tô lá na frente e quando eu vejo eu já

tou voltando lá atrás de novo, sabe, com uma atividade, só que assim, uma atividade diferente... o conceito só que uma atividade diferente, é... eu acho assim que é importante tá voltando... eu não sei, né, quem pega, assim, o caderno fala: "Nossa, ela vai e volta, vai e volta". (10º encontro)

P – Ta. Então que estratégias você pensou para resolver?

S – agora, como ela ficou de mandar pra gente as notas mesmo, eu pensei em fazer o grupo, né? Estar todo mundo junto e colocar na mão de cada um a moeda, e um estar ajudando o outro, assim, todo mundo junto na mesma atividade, para que eles possam pensar “como é que a gente vai sair disso?”, “ como é que a gente vai juntar para fazer o troco?” “como é que a gente tira?” (19º encontro).

Ao professor é dada a oportunidade de escolher a forma mais adequada para trabalhar determinados conteúdos programáticos. Desse modo, ao ser responsável pelo conjunto das escolhas didáticas, deve pautar a adoção de estratégias que visem a promover a estruturação do saber a ser apresentado, bem como facilitem a apropriação desses saberes pelo aluno. Tal medida é necessária para assegurar a internalização dos conceitos construídos ao longo do processo histórico e, conseqüentemente, garantir a realização do objetivo pedagógico.

Libâneo (1998) afirma que a ação educativa tem caráter intencional e está diretamente relacionada ao domínio didático-pedagógico do professor. Ocorre a partir de uma ação consciente do docente, para propiciar a instrução e educação dos aprendizes, tendo como finalidade capacitá-los no domínio dos instrumentos cognitivos e operativos, favorecendo, em última instância, a apropriação da experiência social culturalmente organizada.

Tabela 3: Freqüência das categorias apresentadas com relação às considerações relacionadas à prática pedagógica e à formação docente

Categorias/	2º enc	3º enc	10º enc	11º enc	18º enc	19º enc	total	%
Possibilidade de mudanças	8	5	6	3	5	3	30	43,5
Resistência a mudanças		3					3	4,3
Complementação da pergunta	4	7	5	12	5	3	36	52,2
Total							69	100

Na Tabela 3, percebe-se que, das três categorias pertencentes à área de investigação das “considerações relacionadas tanto à prática pedagógica como à formação docente”, a que obteve maior freqüência foi a categoria “complementação da pergunta”, ocorrendo 36 vezes, ou seja, em 52,2% do total de episódios analisados. Essa categoria se reporta aos relatos da professora que apenas complementaram a pergunta da pesquisadora, podendo ser fala indicando afirmação, negação e/ou dúvida, porém sem reflexão. O exemplo abaixo pretende ilustrar tal situação.

P - Esses conceitos já foram trabalhados anteriormente ou são novos?

S - Já foram trabalhados.

P - Já foram trabalhados?

S - Já. (11º encontro)

Em relação à categoria “possibilidade de mudanças”, observa-se que, das 30 vezes em que ocorreu, sua maior incidência foi no 2º encontro, 8 vezes, seguido do 10º com 6 vezes, no 3º e 18º, com 5 vezes, e, finalmente, no 11º e 19º encontros, com ocorrência de 3 vezes em cada. Esses dados mostram que a professora, a partir dos questionamentos da pesquisadora, começa a admitir que reconsiderou seu posicionamento, avaliando novas alternativas, possibilidades ou, ainda, explicitando

dúvidas sobre o que entendia como certo. A exemplificação que segue procura demonstrar algumas dessas situações.

P - A falta de não tá trabalhando o concreto, de não tá utilizando recursos do concreto, foi o que você falou antes, ah?

S – Eu acho que seria si isso também, eu acho que pode lança mão da criança, da própria criança ele, ela tentar discutir se eu tiver usando quantidade eu posso usar ela própria no grupo, né

P – Então modificar a estratégia de apresentar o conteúdo?

S – É, sim... pode também (3º encontro)

P – Que outras variáveis poderiam ser consideradas na solução do problema?

S – Então. Aí depois eu fiquei pensando. Acho que eu deveria ter em vez de doze figuras, ter colocado seis né? Tinha que ter diminuído o grau de dificuldade, principalmente pra aqueles que tiveram mais dificuldade né. (18º encontro)

Relativamente à categoria “resistência a mudanças”, nota-se que esta ocorre somente 3 vezes, no 3º encontro, coincidindo com o início do processo de intervenção, não vindo a ocorrer nos demais, conforme pode ser visto no exemplo abaixo.

P - Então, você tá, é... adotando uma estratégia de que alguns alunos auxiliem os outros em alguns momentos?

S - Adotando eu não estou, mas é, essa situação já tinha ocorrido né, antes da gente discuti, era mais a Pr e o D assim, mas não eu pensando da, da questão deles terem assim auxiliando é que ela quis ir lá ajudar, e foi né, mas não foi nada direcionado, nada nem pensando nessa questão (3º encontro)

Isto pode ser indicativo de que a professora, na maioria de suas locuções verbais, deixou de manifestar, à medida que se desenvolveu o processo de reflexão sobre sua prática pedagógica, resistência à possibilidade de novas propostas e

alternativas de atuação, assim como sobre aspectos relacionados à profissionalização docente. Tal fato parece justificar a alta ocorrência da categoria anterior, que aponta que a professora manifesta aceitação de novas possibilidades no processo educacional.

Na análise geral dos dados apresentados, nas categorias “possibilidade de mudanças” e “resistência a mudanças”, pode-se observar que a proposta de intervenção reflexiva atingiu uma das suas finalidades, que foi a de possibilitar à professora o repensar de sua prática pedagógica.

Dessa maneira, esta proposta de educação continuada mostrou-se consistente com o que a literatura pesquisada sugere como sendo necessário para uma proposta nessa área, ou seja, um processo diretamente relacionado ao trabalho docente, que promova a reflexão sobre os problemas enfrentados pelos professores, no seu cotidiano, a partir do levantamento das suas necessidades reais, experiências e práticas profissionais (PALMA FILHO e PASSOS, 2001; PRADA, 2001).

7.2 Análise dos conteúdos provenientes das ações da professora

7.2.1 Análise quantitativa das filmagens

Neste tópico, serão apresentados os resultados obtidos através da análise das ações da professora, na sua prática pedagógica, constantes no *videotapes* gravados nos encontros 2, 3, 10, 11, 18 e 19. Para tanto, primeiramente serão demonstrados os julgamentos realizados, distintamente, pelos três grupos de consultores – especialistas, alunos da habilitação e alunos de Pedagogia. Em

seguida, passar-se-á aos resultados obtidos, a partir da análise qualitativa dos vídeos referentes aos mesmos encontros.

7.2.1.1 Mudanças significativas, segundo a opinião dos consultores

Nas tabelas, abaixo apresentadas, serão destacadas as categorias que obtiveram indicadores de mudança estatisticamente significativos ($p < 0,05$), segundo a avaliação dos consultores.

a) Concepção de aluno

Tabela 4: Julgamento dos grupos de consultores em relação à categoria aluno ativo

Aluno ativo	Início		Meio		Fim	
	O	N	O	N	O	N
E	2	6	3	5	3	5
H	5	10	6	10	9	6
A	5	9	6	8	12	2

Tabela 5: Julgamento dos grupos de consultores em relação à categoria aluno passivo

Aluno passivo	Início		Meio		Fim	
	O	N	O	N	O	N
E	7	1	8	0	8	0
H	13	2	14	2	12	3
A	13	1	9	5	7	7

Legenda:

E – grupo dos especialistas

H – grupo dos alunos da habilitação

A – grupo dos alunos da Pedagogia

O – ocorrência da categoria

N – não ocorrência da categoria

* números em negrito indicam os momentos em que ocorreu a mudança

No que se refere à categoria “concepção de aluno”, de acordo com a tabela 4 e 5, constata-se que, na opinião dos consultores especialistas e dos alunos da habilitação, não houve mudança significativa na forma de o professor conceber seus alunos.

Já o grupo de alunos da Pedagogia avaliou que ocorreram mudanças significativas na prática da professora, no que se refere à “concepção de aluno”, tanto na categoria “aluno ativo” ($p = 0,016$) como na “aluno passivo” ($p = 0,044$).

Segundo eles, a professora apresentou mudanças no trato pedagógico com seus alunos, pois, enquanto no início ela comunicava o conteúdo como se os alunos fossem receptores passivos do conhecimento, no final mostrou-se promovendo situações em que os estimulava a expor suas idéias e opiniões. Daí se pode inferir que sua concepção de aluno mudou, no decorrer do ano, da sua consideração como objeto passivo do ensino para agente ativo, co-responsável pelo processo de aprendizagem.

b) Relação professor e aluno

Tabela 6: Julgamento dos grupos de consultores sobre a categoria valorização da relação professor e aluno

Valorização da relação	Início		Meio		Fim	
	O	N	O	N	O	N
E	1	7	0	8	2	6
H	7	8	10	6	10	5
A	5	9	9	5	12	2

Legenda:

E – grupo dos especialistas

O – ocorrência da categoria

H – grupo dos alunos da habilitação

N – não ocorrência da categoria

A – grupo dos alunos da Pedagogia

* números em negrito indicam os momentos em que ocorreu a mudança

O grupo de consultores especialistas e alunos da Habilitação avaliou que não houve mudança significativa na relação professor e aluno, conforme a tabela 6.

Já os consultores alunos da Pedagogia avaliaram que houve tal mudança ($p=0,024$), no decorrer do ano, porque a professora aumentou e reforçou a apresentação de comportamentos que evidenciaram a valorização dessa relação. Ela promoveu situações pedagógicas que possibilitaram, aos alunos, tomar iniciativa

e participar das atividades propostas, estabelecendo assim uma relação cooperativa com eles.

c) Interação entre alunos

Tabela 7: Julgamento dos grupos de consultores sobre a categoria valorização da interação entre alunos

Valorização da interação	Início		Meio		Fim	
	O	N	O	N	O	N
E	1	7	2	6	2	6
H	5	10	6	10	11	4
A	2	12	9	5	12	2

Tabela 8: Julgamento dos grupos de consultores sobre a categoria desvalorização da interação entre alunos

Desvalorização da interação	Início		Meio		Fim	
	O	N	O	N	O	N
E	8	0	8	0	8	0
H	10	5	10	6	9	6
A	13	1	8	6	7	7

Legenda:

E – grupo dos especialistas

H – grupo dos alunos da habilitação

A – grupo dos alunos da Pedagogia

O – ocorrência da categoria

N – não ocorrência da categoria

* números em negrito indicam os momentos em que ocorreu a mudança

A partir da análise das tabelas 7 e 8, pode-se observar que o grupo de consultores especialistas concluiu que não houve mudança significativa, nas categorias da área de investigação “interação entre alunos”.

Entretanto, o grupo de consultores alunos da Habilitação achou que houve mudança apenas na categoria “valorização da interação” ($p=0,049$). Já o grupo de alunos da Pedagogia avaliou que houve mudança nas categorias “valorização” ($p=0,001$) e “desvalorização da interação” ($p=0,036$).

Tais dados indicam que para, esses grupos de consultores, a professora passa a promover situações no ambiente de aprendizagem, que propiciem ações cooperativas entre os alunos, bem como a realização de atividades grupais, nas quais um auxiliava o outro.

7.2.1.2 Discordância significativa de julgamentos entre os grupos de consultores

Comparando-se as opiniões apresentadas por cada grupo de consultores, pode-se perceber uma divergência no julgamento efetivado para as mesmas categorias. Assim, considerou-se importante verificar se as divergências de opiniões, entre tais grupos, foram significativas ou não. Percebeu-se que algumas categorias obtiveram discordância significativa ($p < 0,05$), que serão apresentadas em seguida.

Tabela 9: Discordância de julgamentos de categorias entre grupo de consultores

Categorias/ consultores	Início		Meio		Fim	
	O	N	O	N	O	N
Rigidez pedagógica						
E	7	1	8	0	8	0
H	8	7	14	2	10	5
A	3	11	4	10	5	9
Prática pedagógica flexível						
E	1	7	1	7	1	7
H	9	6	7	9	9	6
A	12	2	11	3	11	3
Desvalorização da relação						
E	8	0	8	0	8	0
H	9	6	9	7	7	8
A	10	4	7	7	5	9

Legenda:

E – grupo dos especialistas

O – ocorrência da categoria

H – grupo dos alunos da habilitação

N – não ocorrência da categoria

A – grupo dos alunos da Pedagogia

* números em negrito indicam os momentos em que ocorreu discordância

Encontrou-se uma discordância significativa na avaliação das categorias “rigidez pedagógica” e “prática pedagógica flexível”, ao se comparar os julgamentos realizados pelos diferentes grupos de consultores, em todos os momentos do processo reflexivo.

Na categoria “desvalorização da relação” entre professor e aluno, verificou-se discordância também na etapa intermediária.

A partir das observações apontadas acima, pode-se dizer que, de 10 categorias submetidas à avaliação, nos três momentos distintos, 3 apresentaram julgamentos discordantes entre os grupos de juizes, em algum dos momentos do processo reflexivo, totalizando 8 ocorrências de discordância significativa de julgamentos, no material apreciado. Esse fato parece indicar que um mesmo comportamento pode ser julgado de modo diferente, dependendo de como cada um analisa uma ação, ou seja, as interpretações dadas para um mesmo fenômeno podem ser semelhantes ou não, tendo em vista, exclusivamente, fatores individuais presentes na subjetividade de quem julga.

Dessen (1995) enfatiza a opinião acima e relata que, se um mesmo material for visto por diferentes observadores, cada um verá aspectos diferentes em relação ao mesmo fato. Ainda, “se as diferenças intra ou entre observadores ocorrem em relação às percepções, a causa pode ser atribuída ao sistema cognitivo dos observadores e não ao material gravado, uma vez que a cópia não muda” (p. 225).

Não obstante, ainda que com análises diferenciadas de um mesmo recorte, acredita-se que é de grande importância a averiguação de outros consultores, para que o pesquisador possa efetuar suas observações com maior segurança e também obter novas interpretações sobre um mesmo “recorte” do fenômeno investigado.

Discordância entre julgamento de categorias antagônicas em um mesmo grupo de consultores

Como para cada área de investigação eram apresentadas duas categorias antagônicas, por exemplo, área de investigação “sistema de ensino” - categorias: “rigidez pedagógica” e “prática flexível” - foi averiguado se cada grupo de consultores apresentou discordância significativa, nos julgamentos dados em cada área de investigação. Isso foi feito com objetivo de comparar se os julgamentos dados para as categorias antagônicas eram concordantes, na tentativa de se obter a veracidade nos julgamentos prestados por determinado grupo de consultores. Assim, identificou-se que, em determinadas díades, houve a ocorrência de discordância significativa ($p < 0,05$) na apreciação realizada, conforme a tabela abaixo.

Tabela 10: Discordância significativa de julgamentos de categorias antagônicas entre um mesmo grupo de consultores

Área de investigação	Categoria / consultores	Início		Meio		Fim	
		O	N	O	N	O	N
Sistema de ensino	Rigidez pedagógica						
	E	7	1	8	0	8	0
	H	8	7	14	2	10	5
	A	3	11	4	10	5	9
	Prática pedagógica flexível						
	E	1	7	1	7	1	7
H	9	6	7	9	9	6	
A	12	2	11	3	11	3	
Concepção de aluno	Aluno ativo						
	E	2	6	3	5	3	5
	H	5	10	6	10	9	6
	A	5	9	6	8	12	2
	Aluno passivo						
	E	7	1	8	0	8	0
H	13	2	14	2	12	3	
A	13	1	9	5	7	7	
Interação	Desvalorização da						

entre alunos	interação						
	E	8	0	8	0	8	0
	H	10	5	10	6	9	6
	A	13	1	8	6	7	7
	Valorização da interação						
	E	1	7	2	6	2	6
	H	5	10	6	10	11	4
	A	2	12	9	5	12	2

Legenda:

E – grupo dos especialistas

H – grupo dos alunos da habilitação

A – grupo dos alunos da Pedagogia

O – ocorrência da categoria

N – não ocorrência da categoria

* números em negrito indicam os momentos em que ocorreu discordância

Os dados da tabela 10 mostram que os três grupos de consultores apresentaram avaliações contraditórias, em itens antagônicos. Como exemplo, pode-se observar a avaliação da área de investigação concepção de aluno, no período final, em que a maioria dos consultores do grupo de alunos da Habilitação avaliou a ocorrência concomitante de duas categorias antagônicas, 9 para aluno ativo e 12 para passivo, respectivamente.

No julgamento de categorias antagônicas, espera-se que as respostas sejam opostas, ou seja, a ocorrência em uma corresponde à não ocorrência da outra, o que não aconteceu, nas seguintes categorias:

- “rigidez pedagógica”: no período intermediário, pelo grupo de consultores alunos da Habilitação;
- “prática pedagógica flexível”: no período intermediário, pelo grupo de consultores alunos da Habilitação;
- “aluno ativo”: no período intermediário, pelo grupo de consultores especialistas e, no período final, para os 3 grupos de consultores;
- “desvalorização da interação”: no período final, pelo grupo de consultores alunos da Pedagogia.

Constatou-se, então, divergência interna para o julgamento das categorias “aluno ativo” e “aluno passivo”, da área de investigação “concepção de aluno”, observada nos julgamentos dos três grupos de consultores, no período final e no período intermediário, pelo grupo dos especialistas. Isso indica que, enquanto alguns consultores avaliaram, nos períodos citados, que a ação da professora sinaliza que esta considerava seus alunos receptores passivos, outros avaliaram que esta os considerava ativos, no processo de ensino e aprendizagem.

Ao observar os julgamentos do grupo de consultores alunos da habilitação, nota-se divergência interna também nos julgamentos das categorias relacionadas à área de investigação “sistema de ensino”, no período intermediário. Isso demonstra que a maioria desses consultores considera que a ação da professora indica que ela age de modo rígido, em sala de aula, sem fazer as devidas adaptações para atender às especificidades de seus alunos e, em contrapartida, a maioria também avaliou que ela flexibiliza suas ações em função das peculiaridades dos alunos.

O grupo de consultores alunos da Pedagogia apresenta divergência interna nas categorias da área de investigação “interação entre alunos”, além da apontada anteriormente. Tal fato revela que, enquanto alguns desses consultores entenderam que a professora sinaliza, em suas ações, adotar situações educacionais que permitam a realização de atividades em parceria, outros avaliaram que esta deixa de promover ações coletivas, durante a realização das tarefas.

As discordâncias apresentadas podem representar a dificuldade, de certos consultores, em realizar julgamentos de categorias¹³, a partir da análise de vídeos, o que pode ser explicado pela eventual falta de familiaridade com

¹³ No anexo I encontra-se a avaliação do instrumento aplicado

experiências dessa natureza ou, ainda, pela dificuldade de analisar “recortes” de filmagens de situações interativas, em que se torna difícil, muitas vezes, o desenvolvimento do acontecido na cena analisada.

7.2.1.3 Tendências de mudança apontadas pelos diferentes grupos de consultores

Após a análise dos julgamentos dos grupos de consultores, percebeu-se a ocorrência de mudança de opiniões, o que, por sua vez, aponta para mudanças na prática pedagógica da professora, embora não estatisticamente significativas. Assim, achou-se importante apresentar tais ocorrências.

Vale ressaltar que se optou por relatar apenas os itens que tiveram a ocorrência de, no mínimo, duas manifestações de mudanças nas opiniões, com relação a uma determinada categoria.

Tabela 11: Resultados dos julgamentos apresentados pelos especialistas

Área de investigação	Categoria	Início		Meio		Fim	
		O	N	O	N	O	N
Sistema de ensino	Rigidez pedagógica	7	1	8	0	8	0
	Prática pedagógica flexível	1	7	1	7	1	7
Concepção de aluno	Aluno ativo	2	6	3	5	3	5
	Aluno passivo	7	1	8	0	8	0
Relação prof. e aluno	Desvalorização da relação	8	0	8	0	8	0
	Valorização da relação	1	7	0	8	2	6
Uso estratég. didático-ped.	Inadequação metodológica	8	0	8	0	8	0
	Adequação metodológica	1	7	1	7	0	8
Interação entre alunos	Desvalorização da interação	8	0	8	0	8	0
	Valorização da interação	1	7	2	6	2	6

Legenda: O – ocorrência

N – não ocorrência

Em relação aos julgamentos apresentados pelo grupo de especialistas, percebe-se, pela análise da Tabela 11, que há pouca tendência de variação nas opiniões dadas, que possa ser indicativa de mudanças na prática pedagógica da professora, durante o processo de intervenção reflexiva. Todavia, puderam ser observadas mudanças de opiniões de alguns consultores, em relação às categorias “valorização da interação entre alunos” e “concepção de aluno ativo”. Isso pode ser constatado pelo aumento da ocorrência dessas categorias, no decorrer do processo interativo, por parte de alguns consultores. Dessa maneira, para os mesmos a professora, no decorrer do ano, sinaliza agir com seus alunos de forma mais participativa, possibilitando momentos em que os mesmos possam atuar no processo educacional, além de propiciar situações pedagógicas em que os alunos possam trabalhar de forma conjunta, em que um possa auxiliar o outro, promovendo a troca de conhecimentos.

Tabela 12: Resultados dos julgamentos apresentados pelos alunos da habilitação

Área de investigação	Categoria	Início		Meio		Fim	
		O	N	O	N	O	N
Sistema de ensino	Rigidez pedagógica	8	7	14	2	10	5
	Prática pedagógica flexível	9	6	7	9	9	6
Concepção de aluno	Aluno ativo	5	10	6	10	9	6
	Aluno passivo	13	2	14	2	12	3
Relação prof. e aluno	Desvalorização da relação	9	6	9	7	7	8
	Valorização da relação	7	8	10	6	10	5
Uso estratég. didático-ped.	Inadequação metodológica	9	6	10	6	10	5
	Adequação metodológica	7	8	9	7	8	7
Interação entre alunos	Desvalorização da interação	10	5	10	6	9	6
	Valorização da interação	5	10	6	10	11	4

Legenda : O – ocorrência

N- não ocorrência

Os dados da Tabela 12 sugerem que, em referência a algumas categorias, o grupo de consultores, formado pelos alunos da habilitação, manifestou mudança nas suas opiniões. Esta pode ser entendida como indicativo de alterações, na prática da professora, no que se refere às seguintes áreas de investigação:

- Sistema de ensino: os dados mostram que, segundo as opiniões dadas, a professora vai aumentando, na sua prática pedagógica, comportamentos relacionados à rigidez pedagógica. Isto ocorre principalmente nos julgamentos referentes ao meio do processo reflexivo. Em contrapartida, a categoria “prática pedagógica flexível” teve sua menor ocorrência também nos julgamentos que correspondem ao meio da intervenção, voltando a ser mais freqüente no seu final. Torna-se, então, difícil relatar qual a tendência do sistema de ensino investigado para esses consultores, uma vez que a análise dessas duas categorias apresenta julgamentos ambíguos, na opinião desses consultores, revelando divergência interna nos julgamentos prestados;
- Concepção de aluno: observando os dados, pode-se dizer que, segundo os julgamentos prestados, aconteceram mudanças no comportamento da professora no tocante a esse item. Estas podem ser notadas em razão do aumento na ocorrência de respostas da categoria “aluno ativo”, em detrimento da ocorrência de “aluno passivo”, sobretudo nos julgamentos das cenas que correspondem ao final do processo reflexivo. Esses dados vêm indicar que, para grande parte desses consultores, a professora começa a sinalizar, nas suas ações, que considera seus alunos como participantes do processo de ensino e aprendizagem.
- Relação professor e aluno: em referência a esse item, pode-se verificar uma mudança de opiniões, constatada pelo crescimento da ocorrência da categoria

“valorização da relação” e pela redução de julgamentos da ocorrência da categoria “desvalorização da relação”, ao longo do processo reflexivo. A sua análise revela que a professora parece aumentar a adoção de ações pedagógicas que promovam a participação e a motivação dos alunos, nas atividades propostas, reforçando tais comportamentos, quando isso ocorre.

- Uso de estratégias didático-pedagógicas: a observação dos julgamentos dados em relação a esse item não parece indicar tendência de mudança nos comportamentos da professora, fato que pode ser percebido ao se perceber, durante o processo, que, enquanto há um aumento da ocorrência de julgamentos para a categoria “inadequação metodológica”, há também aumento de ocorrência de julgamentos para a categoria “adequação metodológica” Tais fatos levam a entender, de acordo com as opiniões dadas, que se torna difícil compreender o posicionamento desses consultores com relação essa área de investigação, devido a divergência interna nos julgamentos apresentados.
- Interação entre alunos: com relação a esse item, os comentários serão feitos somente para a categoria “desvalorização da interação”, pois as opiniões orientadas para a sua categoria antagônica, “valorização da interação”, obtiveram mudança significativa, já pontuada no item 1 deste capítulo. Então, pode-se averiguar uma diminuição de ocorrência de julgamentos indicativos de que a professora agia de modo a desvalorizar a execução de atividades conjuntas, em que um aluno auxiliasse o outro.

Tabela 13: Resultados dos julgamentos apresentados pelos alunos da Pedagogia

Área de investigação	Categoria	Início		Meio		Fim	
		O	N	O	N	O	N
Sistema de ensino	Rigidez pedagógica	3	11	4	10	5	9
	Prática pedagógica flexível	12	2	11	3	11	3
Concepção de aluno	Aluno ativo	5	9	6	8	12	2
	Aluno passivo	13	1	9	5	7	7
Relação prof. e aluno	Desvalorização da relação	10	4	7	7	5	9
	Valorização da relação	5	9	9	5	12	2
Uso estratég. didático-ped.	Inadequação metodológica	8	6	9	5	7	7
	Adequação metodológica	6	8	7	7	10	4
Interação entre alunos	Desvalorização da interação	13	1	8	6	7	7
	Valorização da interação	2	12	9	5	12	2

Legenda: O –ocorrência

N – não ocorrência

Com relação aos dados apresentados na Tabela 13, existe, primeiramente, uma tendência de coerência nas avaliações realizadas para categorias antagônicas, fato que será relatado, em detalhe, abaixo. Percebe-se que há indicação de mudança nos julgamentos apresentados, pelos participantes desse grupo de consultores, que sugere a manifestação de alteração de comportamentos relacionados à prática pedagógica da professora, em todas as categorias, nos três momentos analisados. Isso poderá ser averiguado a partir da análise feita para cada área de investigação.

Na análise dos julgamentos, ocorre uma baixa tendência de mudanças nas avaliações feitas por esses consultores, para as categorias da área “sistema de ensino”. Em relação à categoria “rigidez pedagógica”, observa-se que os julgamentos que demonstram posicionamento contrário aumentam no meio e ao final do processo reflexivo, apesar de a maioria dos consultores optar por concluir

pela sua não ocorrência. A categoria “prática pedagógica flexível”, apesar ter a sua frequência diminuída, no meio do processo reflexivo, mantendo-se assim no seu final, apresenta um número maior de ocorrência, nos três momentos avaliados.

Os dados acima indicam, segundo a maioria das opiniões desses consultores, que a professora parece sempre ter atuado com flexibilidade, nas situações educacionais avaliadas, fazendo uso de um plano pedagógico que atendesse a todos alunos, adaptando as suas atividades a partir das especificidades dos estudantes.

Com relação à área de investigação “concepção de aluno”, pode-se averiguar uma tendência de mudança nas opiniões prestadas para os julgamentos das suas duas categorias, aluno ativo e aluno passivo. Entretanto, por essa mudança ter sido significativa, já foi analisada no item 1 deste capítulo.

Na análise da área de investigação “relação professor e aluno”, nota-se a ocorrência de mudança nas opiniões dos consultores em relação às duas categorias deste item, porém será priorizado, neste momento, o exame dos julgamentos dados à categoria “desvalorização da interação”, uma vez que a sua antagônica, “valorização da relação”, por apresentar mudança significativa, já foi apreciada. Portanto, com relação à categoria “desvalorização da relação”, identifica-se a diminuição de ocorrência de julgamentos, durante as avaliações realizadas ao longo do processo, mostrando que a professora age, menos frequentemente, de modo a não promover ações que valorizem o envolvimento de seus alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar os julgamentos dados à área de investigação “uso de estratégias didático-pedagógicas”, é possível perceber que ocorreu mudança de opiniões, na avaliação das suas duas categorias. Com respeito à ocorrência da

categoria “inadequação metodológica”, observa-se há um pequeno aumento de sua ocorrência no período intermediário, voltando a diminuir no seu final. Já a categoria “adequação metodológica” aumenta a sua ocorrência durante todo o processo.

Os dados apontam, de acordo com as opiniões dadas, que a professora, principalmente no final da intervenção reflexiva, age na sua prática pedagógica lançando mão de estratégias didático-pedagógicas e de recursos educacionais que possibilitem a promoção do processo educacional.

Nos julgamentos desse grupo de consultores, atinentes à área de investigação “interação entre alunos”, constata-se uma mudança de opiniões em relação às duas categorias “desvalorização e valorização”. Por terem sido significativas, já foram apreciadas em item anterior.

7.2.1.4 Comparação dos julgamentos realizados

Após terem sido descritos os resultados provenientes das análises realizadas, a partir dos julgamentos de cada grupo de consultores, achou-se importante relatar o ponto de vista da pesquisadora a respeito.

Para complementar este relato, recorreu-se também à leitura das manifestações¹⁴ dadas pelos consultores, para justificarem os seus julgamentos. A partir do exame informal dessas informações, pode-se perceber que elas desvelam algumas peculiaridades na avaliação das ações da professora, as quais parecem importantes.

¹⁴ Manifestações que foram solicitadas somente com a finalidade de se verificar a coerência entre a opção de julgamento assinalada com a justificativa apresentada para a avaliação de determinada categoria, conforme descrito no capítulo anterior.

O grupo de consultores constituído pelos especialistas parece ter “olhado” criticamente para as ações da professora e a avalia, sistematicamente, de forma negativa e inadequada. Pontuaram, em suas justificativas, que a professora deixa de apresentar comportamentos assertivos no trato pedagógico e quando os faz, consideram que poderia ter feito de uma maneira melhor.

Todavia, quanto aos consultores do grupo de alunos, tanto os da habilitação quanto os da Pedagogia, observou-se que, ao realizarem suas avaliações, pareciam procurar, primeiramente, entender o que estava acontecendo na cena analisada, para depois emitirem os seus pareceres, demonstrando um olhar “mais aberto” para julgar as ações da professora. Percebeu-se, ainda, que tentaram pautar as suas análises enfocando o que estava sendo verificado em cada recorte da prática pedagógica, sem se preocuparem em aventar outras possibilidades de comportamentos da professora para aquelas situações. Isso pode ser observado principalmente em relação às opiniões dadas pelos alunos da Pedagogia.

Parece que os alunos se desprendem mais de julgamentos prévios, enquanto os especialistas, talvez por estarem envolvidos diretamente com o ensino de futuros professores, preocupando-se em garantir a adoção de uma postura profissional comprometida com o ensino de qualidade, julgaram as ações observadas com maior rigor, não permitindo a presença de falhas e sempre atentando para os fatores que poderiam ser melhorados, na postura da professora em questão.

7.2.2 Análise qualitativa das filmagens

Com o intuito de melhor descrever os resultados obtidos nesta pesquisa, também se analisou, qualitativamente, a seqüência dos conteúdos das situações comportamentais da professora, dos vídeos correspondentes ao 2º, 3º, 10º, 11º, 18º, 19º encontro, em relação a todas as áreas de investigação do protocolo de julgamento e as categorias subseqüentes, que serão apresentados em seguida.

Isso pareceu importante, já que, após terem sido revistas inúmeras vezes as filmagens de tais encontros, foram detectados aspectos não passíveis de serem julgados em um único momento, por pessoas que não estavam diretamente familiarizadas com a proposta objetivada. É relevante lembrar, assim, que

o olhar da câmera, nesse sentido, permite a volta, a revisitação, o retorno ao momento das filmagens e a apreensão de situações que escapam ao observador no momento em que elas ocorrem. Permite inúmeras leituras das infindáveis “revisitações”... apurar o olhar e buscar outros olhares, os detalhes necessários a uma análise mais “microscópica”, uma microanálise (KASSAR, 1999, p. 55).

Depois de se ter sido assistido várias vezes ao mesmo *videotape*, procurou-se, ao analisar as ações da professora, retratar seus comportamentos manifestos, atentando para todos os detalhes da situação pedagógica avaliada.

André (2000) complementa a observação acima, quando menciona que, ao examinar os dados de natureza qualitativa, é importante que o pesquisador não se restrinja à análise do conteúdo manifesto de suas anotações, mas procure, sempre, aprofundar-se na sua reflexão, para que possa desvelar mensagens que estejam implícitas, dimensões contraditórias e pontos sistematicamente velados.

O quadro abaixo procura retratar a ocorrência as mudanças observadas nas ações da professora, durante o ano letivo.

Quadro 1: Indicação de ocorrência das categorias nas ações da professora

Área de Investigação	Categorias	2º enc.	3º enc.	10º enc.	11º enc.	18º enc.	19º enc.
Sistema de ensino	Rigidez pedagógica	X	X	X			
	Prática pedagógica flexível			X	X	X	X
Concepção de aluno	Aluno passivo	X	X	X	X		
	Aluno ativo			X	X	X	
Relação prof. e aluno	Desvalorização da relação	X	X	X			
	Valorização da relação			X	X	X	X
Uso estratég. didático-ped.	Inadequação metodológica	X	X	X			
	Adequação metodológica				X		X
Interação entre alunos	Desvalorização da interação	X	X	X			
	Valorização da interação			X		X	X

A seguir, será detalhada a análise feita para cada área de investigação e suas categorias.

Sistema de ensino

Em relação à “rigidez pedagógica”, que foi observada nos encontros 2, 3 e 10, percebeu-se que as ações da professora indicavam que ela ensinava a todos alunos de um mesmo modo, fazendo uso de um plano pedagógico único, como se todos fossem iguais, não apresentando a promoção de ajustes, em sua prática de ensino, para atender à particularidade de cada aluno. Pareceu, ainda, que a professora, nas suas ações, estava preocupada essencialmente com a transmissão do conhecimento, do professor para o aluno, sem se propor favorecer a

aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos ensinados. A descrição das cenas seqüenciais dos referidos encontros aponta para o comportamento da professora, que parece atuar com todos alunos de uma mesma maneira:

2º encontro

02:49 vai à carteira de P, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar

02:55 vai à carteira de Ma, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar

03:07 vai à carteira de Lu, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar

3º encontro

05:51 – vai até a carteira de Er, que a chamou, e diz que ele ainda não fez o exercício. Vira o papel e aponta o que deve fazer.

06:10 - P a chama para ver se está certo o que fez; a professora vai até a carteira dela e olha seu caderno, fala e aponta o que deve escrever.

06:34 – vai à carteira de Pr e vê o que ela fez, vai indicando com o dedo o que ela deve ligar e depois fala o que deve escrever na frente da figura. Pede que a aluna faça conforme o que mostra com o dedo.

10º encontro

02:39 a professora pega a apostila, abre e leva na carteira de Er e mostra o que ele deverá fazer.

02:50 a professora volta para a sua mesa, pega a apostila e leva para outra aluna; pega outra apostila vai até o meio da sala, folheia.

03:25 Pr pergunta algo para professora, que não responde e entrega a apostila à Ma.

03:42 a professora pega outra apostila e entrega para He na sua carteira e fala o que ela deverá fazer

Portanto, percebeu-se que, mesmo a professora trabalhando com propostas individualizadas, atitude que deveria ser adotada em virtude das dificuldades e particularidades apresentadas por cada estudante, acabava por

promover o modo de ensino sem ênfase na aprendizagem dos alunos, não se preocupando em explicitar à classe o objetivo da atividade proposta.

A análise geral dos episódios correspondentes à “rigidez pedagógica” revela as seguintes atitudes da professora, em sala de aula:

- Inicia o processo de desenvolvimento das atividades, sem deixar claro aos alunos o objetivo e o conteúdo das mesmas;
- Deixa de explicar aos alunos como procederem para realizar as atividades propostas, não apresentando exemplificações, orientações e/ou “pistas”. Ao agir dessa maneira, a professora não trabalha com etapas introdutórias do ensino do conteúdo proposto, pois apenas apresenta um modelo e solicita que os alunos reproduzam suas ações.
- Deixa, também, de promover a reflexão sobre a importância da atividade e seu objetivo, reduzindo a aprendizagem à reprodução de atitudes, sem propiciar à aquisição de conhecimentos, por parte dos alunos.

Em oposição, percebeu-se que a professora - a partir dos episódios do 10º encontro, e mais acentuadamente nos do 11º, 18º e 19º encontros - adotou estratégias que parecem evidenciar o uso da prática pedagógica flexível. Esse dado pode ser entendido como indicativo de mudanças nas ações da professora, apresentadas durante a proposta de intervenção, porque ela começa a agir demonstrando ajustes em sua prática de ensino, mais especificamente, nos recursos pedagógicos e nas estratégias, para atender às necessidades educacionais identificadas nos diferentes alunos.

10:21 – a professora retoma o exercício com He, que faz a conta em voz alta, juntamente com a professora; a aluna não acerta a conta, a professora fala que ela errou e demonstra com os dedos, no caderno, que a aluna está juntando elementos, pergunta à aluna, esta responde errado, a professora pega um lápis e aponta no

caderno cada item, perguntando quantos elementos tem. A aluna conta em voz alta, a professora conta junto, apontando no caderno; a aluna pára de contar. A professora pede para que ela espere e vai até o canto da classe. (11º encontro)

00:10 – a professora pede para que D pegue palitos, porque não consegue contar nos dedos. (18º encontro)

00:01 a professora chama a atenção de Er para que ele termine o exercício, e pede a Ce, que está sentado junto com o outro aluno, que ajude Er; pega a apostila e fala para Er que Ce irá ajudá-lo. Aponta no caderno de Ce o que está faltando (19º encontro).

A flexibilidade nas ações pedagógicas é um dado de extrema importância ao se lidar com a Educação, uma vez que se entende que esta deve pautar suas ações, atendendo à peculiaridades de seus alunos, já que só se encontra sucesso no ensino se forem satisfeitas as necessidades educacionais particulares de cada aluno. Vale ressaltar que, na Educação Especial, ao adotar tal flexibilidade, não se deve distanciar do currículo programático proposto, pois, caso isso ocorra, o professor acabará incorrendo no erro de transformar o ensino especial em um mero modelo educacional que se restringe à adaptação de estratégias e recursos metodológicos, que se esgotam em si, não dando a devida importância em garantir o ensino dos conteúdos programáticos (BUENO, 1993).

Concepção de aluno

Nos *videotapes* do 2º e do 3º encontro, que retratam o início da intervenção reflexiva, evidenciou-se que a professora agia em relação ao aluno, como se ele fosse um indivíduo passivo, no processo de ensino e aprendizagem,

adiantando-se por ele na realização da atividade, ou deixando de solicitar ou considerar as suas opiniões. Isso pode ser inferido através dos apontamentos realizados a partir da observação dos comportamentos da professora:

- Parece supor que os alunos não sabem acompanhar o desenvolvimento das atividades dadas em sala de aula, adiantando-se e indicando onde cada aluno parou na apostila, bem como onde devem recomeçar as suas atividades;
- Acaba por apresentar um modelo de como determinadas alunas (Ma, He, Ed) devem realizar o exercício proposto, solicitando-lhes que as alunas sigam o modelo apresentado, reproduzindo suas ações, sem possibilitar às alunas que tentem realizar de outra maneira ou entendam o porquê de estarem procedendo de tal forma;
- Não deixa que os alunos sejam responsáveis pelo material de classe, manuseando-os sem auxílio dos mesmos, tanto quando recolhe e guarda as apostilas, como quando pega os cadernos e as escovas de dente, que estavam guardados no armário da classe.

Os exemplos abaixo tentam ilustrar essas situações:

***06:28** - a professora ainda permanece na carteira de He, pede para que esta pegue o lápis, pega o lápis da mão da aluna e circunda o conjunto de cachorrinhos na apostila da aluna. Mostra, na apostila, circundando com seu dedo, como a aluna deve separar os animais. Passa a mão sobre a apostila, mostrando como a aluna deve fazer para separar um conjunto de passarinhos. Pede para que a aluna pegue o lápis e faça como mostrou, a aluna faz o solicitado e a professora relata que fez corretamente e circunda outro conjunto com o dedo na apostila da aluna, para que veja, seguindo vai para outra carteira. (2º encontro)*

02:46 – volta-se para Ce e fala que é para ele fazer outra coisa do jeito que ele achar que deve, porém já dita a palavra a ser procurada e, em seguida, escrita. (3º encontro)

Já no 10º e 11º encontro, as ações da professora demonstram que, por mais que ainda considere alunos como passivos em sala, deixa de realizar a atividade pelo aluno, ou seja, às vezes acaba se adiantando ao aluno, apagando o que ele fez e relatando que não está correto o modo como procedeu, solicitando que refaça, porém não chega a fazer isso por ele. A exemplificação a seguir tenta retratar essa situação.

05:29 - vai à carteira de Ce e fala como ele tem que fazer o exercício e vai acompanhando o que ele faz, fala como ele deve fazer e que depois vai voltar para ver (11º encontro)

Nesse mesmo encontro (11º), a concepção de aluno ativo começa a ser notada, indicando que a professora passa a considerar, na sua prática pedagógica, o aluno como ativo no processo de ensino e aprendizagem. Essa característica é percebida também no 18º encontro, ou seja, a professora deixa de avaliar o aluno como passivo e inicia um processo em que vai propiciar situações de aprendizagem que levem os alunos a participar, conforme se nota no episódio abaixo.

02:01 – A professora começa a ler o exercício, que está na lousa, em voz alta, e pergunta o resultado para os alunos (18º encontro).

Fazendo uma reflexão geral sobre os resultados obtidos nessa área de investigação, durante o desenvolvimento da intervenção reflexiva, é possível observar que vão desaparecendo, nas ações da professora, comportamentos que sinalizem o aluno como um agente receptor passivo dos seus ensinamentos,

principalmente nos encontros finais. A reprodução de ações participativas começa a fazer parte do cotidiano escolar, momento em que a professora ajusta a sua prática para dar espaço à atuação do aluno.

Tais situações caracterizam o processo educacional como local da expressão de interlocuções diferenciadas, em relação a uma mesma temática. Por isso, faz-se importante a tentativa de se tornar permanente a participação dos alunos, uma vez que a experiência da aprendizagem participativa, em modelos coletivos, impulsiona a aquisição de conhecimentos intersubjetivos, fomentando, posteriormente, o aparecimento de manifestações dos fenômenos relativos à intrasubjetividade. Em consequência disso, aumentarão as oportunidades do educando desempenhar ações de modo independente, na resolução de atividades em que já apresente conhecimentos prévios (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988).

Relação entre professor e aluno

Já em referência à “relação professor e aluno”, parece ter ocorrido mudança no comportamento da professora, pois ela agia, nos encontros iniciais, ora valorizando, ora desvalorizando a relação estabelecida com seus alunos; porém, há uma tendência em valorizar essa relação, nos encontros 10, 18 e 19. Tal fato indica que a professora começa a promover situações pedagógicas em que os alunos participem da atividade, deixando de impor ordens ou de repreendê-los sem causa aparente. Acaba, ainda, promovendo a reflexão dos alunos sobre o que fazem, estabelecendo um processo interativo entre professor e aluno, pois:

- quando realiza atividade na lousa, apresenta a todos os alunos a atividade proposta, estimulando que os alunos realizem o exercício;
- em situações em que determinado aluno vai à lousa, explica para classe o que o aluno está fazendo e por que o faz;
- solicita aos alunos que prestem atenção à atividade; propõe que vários alunos participem oralmente da atividade, não se restringindo a trabalhar somente com aquele que irá realizar a atividade na lousa.
- um aluno se dirige à lousa para participar da atividade dada pela professora, sem esta ter-lhe solicitado;
- questiona se os alunos concordam com o sorteio dos brindes oferecidos e quando estipula horário para a entrega.

As descrições de situações comportamentais procuram demonstrar a ocorrência dessas anotações:

09:07 – a professora volta-se para atender a He, apaga algo no caderno da aluna, faz contas junto com a aluna, pede que a aluna fale o resultado, a aluna responde e a professora pede para que ela escreva no caderno (10º encontro)

08:16 – Si chama a professora para que a auxilie em uma atividade de colagem, a professora responde dizendo que irá ajudá-la (18º encontro).

03:10 – a professora vai para sua mesa, pega o folheto de propagando do armário e fala que irá verificar se tem preço de bala. Ce auxilia na atividade. A professora procura e não acha (19º encontro).

Em contrapartida, foi percebido que a “desvalorização da relação professor” e aluno ocorreu, em poucas situações, no 2º, 3º e 11º encontro. As situações abaixo procuram retratar essa desvalorização, mostrando que a professora:

- deixa de promover a participação dos alunos, não respondendo às dúvidas ou questionamentos apresentados pelos alunos;
- apenas atende a alguns alunos, que apresentam melhor desempenho acadêmico em sala de aula;
- chama a atenção de determinados alunos, várias vezes, sem acompanhar o que eles estão fazendo ou propor-lhes alguma atividade.

Abaixo, são retratados exemplos que indicam ocorrências dessa natureza.

06:22 Da chama a professora para que ela veja o exercício da M; a professora, sem sair do lugar em que está, fala que irá ver se a aluna fez corretamente, mas não vai (2º encontro)

01:09 a professora chama Da para que venha sentar (3º encontro)

00:53 – a professora pára de escrever para chamar a atenção de Er, dirige-se à porta, conversa com alguém e pede para que Ma se sente (10º encontro).

As ações observadas, até a metade do processo reflexivo, refletiam uma postura apreensiva da professora na tarefa de ensinar, dando a impressão de que, para que ocorresse a aprendizagem, não era estritamente necessária a participação do aluno, pois ela parecia agir de maneira a se preocupar somente com a transmissão de conhecimentos, que era de sua responsabilidade. Smolka (2000) faz um comentário relacionado a essas observações, declarando que o professor esgota a relação professor e aluno na tarefa de ensinar, pois, ao assumir um modelo estático, linear, em que se apodera do conhecimento, monopoliza o espaço de sala de aula, impondo suas ordens, pensando “que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança” (p. 31).

Contudo, na análise geral dos episódios referentes a essa área de investigação, pode-se constatar que, somente a partir do 11º encontro, há situações educacionais em que a professora institui vínculos interacionais com seus alunos, valorizando a promoção de atividades realizadas em cooperação. Essa tendência leva ao estabelecimento de uma relação bilateral, dinâmica, desenvolvendo um “espaço” para que os alunos possam manifestar as suas inquietações e façam parte do que sendo ensinado.

Esse modo de agir parece estar vinculado à idéia de que o conhecimento é construído na relação acadêmica, entre os seus personagens, em que a principal finalidade do educador é possibilitar ao aprendiz a apropriação dos conhecimentos (DUARTE, 1998).

Uso de estratégias didático-pedagógicas

As mudanças nas ações da professora, com referência à “adequação metodológica”, iniciam-se no meio do processo reflexivo, quando parece que ela começa a agir em função dos resultados de sua prática pedagógica, na aprendizagem do aluno, promovendo mudanças no seu modo de ensinar. Isso pode ser verificado nas aulas referentes ao 11º e 19º encontros, momentos em que a professora procura auxiliar cada aluno na sua dificuldade, incentivando-o para que perceba e corrija o erro, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas para cada caso.

Um exemplo de tentativa de adequação, na metodologia do ensino, pode ser observado no 11º encontro, em que a professora propõe, na lousa, uma atividade que resgata noções matemáticas relacionadas à semelhança e diferença.

Com isso, procura que os alunos recordem um exercício anterior, a fim de que possam realizar a atividade proposta, solicitando a participação dos estudantes e promovendo situações de ensino que exijam a atenção de todos, em relação ao conteúdo que está sendo ministrado. Para comprovar essa afirmação, achou-se importante apresentar uma descrição seqüencial das ações ocorridas no encontro citado.

***08:04** a professora começa a escrever o exercício na lousa, apresenta o enunciado à classe, aponta para o sinal de igual e pergunta que sinal seria aquele. Pr responde errado e professora fala que não está correto, mostrando, novamente, os sinais de igual e diferente; pergunta para Ce, que não responde. Pr responde errado (falando que é sinal de menos).*

***08:47** a professora fala que os alunos não responderam certo e chama a atenção dos mesmos, mostra os sinais novamente na lousa e diz que eles já haviam trabalhado com esses sinais, ontem.*

***08:59** desenha duas figuras iguais e pergunta aos alunos se são iguais ou não, os alunos respondem certo e ela pergunta que sinal eles irão utilizar para o exercício proposto; os alunos respondem que é o de diferente (que não está correto); a professora, então, retoma a pergunta.*

Ainda, com respeito à “adequação metodológica”, esta é também notada no 19º encontro, quando a professora procura se utilizar de recursos pedagógicos que possam facilitar a aprendizagem dos conceitos trabalhados. No último encontro citado, foram averiguadas as seguintes situações, que se relacionam a essa temática:

- trabalha com conteúdos transversais, a partir do uso de folheto informativo de propagandas de produtos conhecidos pelos alunos.

- aproveita, também, o recurso concreto, trazido por um aluno, para trabalhar com determinado conteúdo de matemática, abordando a utilização e o valor do dinheiro.
- indica que a atividade pode ser realizada de outra forma, solicitando que os alunos reflitam sobre essa possibilidade.

Entretanto, também apresenta situações educacionais que parecem indicar o uso de estratégias metodológicas inadequadas, uma vez que, nos encontros 2, 3 e 10, deixa de explicar aos alunos como proceder para realizar as atividades propostas, não apresentando exemplificações, orientações e/ou “pistas”. Ao agir dessa maneira, a professora deixa de trabalhar com etapas introdutórias do ensino do conteúdo proposto, porque apenas apresenta um modelo e solicita que os alunos reproduzam suas ações. Além disso, não promove a reflexão sobre a importância da atividade, reduzindo a aprendizagem à reprodução de atitudes, sem propiciar a aquisição de conhecimentos, por parte dos alunos. Como no exemplo abaixo, situação do 2º encontro, em que somente anuncia o comando da atividade.

04:26 vai à carteira de Ed, abre a apostila, vê onde ela parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomençar, pergunta se ela conseguiu realizar um exercício, percebe que sim, porém a aluna diz que não, em seguida anuncia o que a aluna irá fazer agora: contas. Lê o exercício para a aluna, indica o número que deverá colocar e explica outro exercício. Pede para a aluna contar, ela o faz e a professora diz que está certa e pede para que a aluna escreva no caderno o resultado da conta. Pede que faça outras contas de subtração, de tirar.

Nesse encontro, ainda, quando suas atividades são interrompidas pela proposta de escovação de dentes, a ser realizada por outra pessoa, parece não que a professora não relata aos alunos se a atividade que estavam desenvolvendo irá

ser prosseguida ou não, como também deixa de explicitar o porquê da interrupção da atividade e da inserção de outra, naquele momento.

Já no 3º encontro, deixa de promover o auxílio para outra aluna que está apresentando dificuldade. A atividade dada parece não estar adaptada para a idade dos alunos, porque se resume em ligar o nome de animais com a figura. Também, não pergunta se os alunos conhecem os animais que se encontram nos desenhos, deixando assim de explorar a atividade.

Desse modo, identifica-se nas ações pedagógicas da professora, exceto nos momentos que correspondem ao fim do processo reflexivo, a apresentação de atividades não condizentes ao interesse e idade dos alunos. Uma das principais causas para que isso ocorra, segundo Padilha (2001), pode estar ligada ao processo de avaliação clínica e institucional a que o deficiente mental é submetido, uma vez que a prática dessa conduta

tem levado à simples constatação das “faltas”: sensoriais, motoras, verbais, cognitivas. Dessa forma, a escola especial atua na direção da menor resistência porque se acomoda a deficiência, ajustando seus programas aos requisitos do pensamento chamado concreto (p. 49).

Todavia, analisando os *videotapes* finais, percebe-se que a possibilidade de rever os seus comportamentos adotados em sala de aula, bem como as estratégias e recursos utilizados para o ensino dos conteúdos programáticos, propiciou à professora o emprego de atividades relacionadas à realidade social enfrentada no cotidiano dos seus alunos.

Com isso, a professora acabou por favorecer a manifestação de situações de aprendizagem motivadoras, que despertaram interesse em participação, dos alunos, atentando para o atendimento à necessidade educacional de cada um.

Segundo Vigotsky¹⁵ (2001), cabe ao pedagogo promover a individualização do ensino, a partir de ajustes no processo educacional, os quais precisem os objetivos individuais para cada educando; caso contrário, estará incorrendo no erro de nivelar o ensino, promulgando a falsa idéia de uma docência que atenda a todos de modo único.

Interação entre alunos

Para a categoria “interação entre alunos”, foi constatado que a professora, no 10º, 18º e 19º encontros, agiu, valorizando a troca de informações e o estabelecimento de parcerias entre os alunos. Na análise de tais fatos, percebeu-se, considerando o período intermediário do desenvolvimento da pesquisa, que a professora começa a propiciar situações educacionais em que os alunos interagem entre si, permitindo eles se agrupem para a realização das atividades apresentadas.

Mesmo sem a prévia solicitação da professora, os alunos, ao se reunirem, começaram a desenvolver atividades em que um auxiliava o outro, buscando soluções próprias para as problemáticas encontradas, além de ser observado o emprego do recurso concreto, para resolverem as operações matemáticas.

Os exemplos abaixo tentam retratar situações em que isso parece ocorrer.

02:30 – *D vai à carteira de P e começa a auxiliá-lo na atividade que faz no caderno, Er também começa a participar da atividade (10º encontro).*

04:08 – *D ajuda P a resolver contas no seu caderno, Er pega palitos e começa a contar.*

¹⁵ A grafia do nome do autor foi transcrita como encontrada em cada obra citada.

04:30 – D pega os palitos e os três começam a contar em voz alta, um por um palito. D recomeça a contagem com P até 6.

02:27 a professora, na carteira de Ce, mostra o que ele tem que fazer e fala para Er prestar atenção, chamando e dizendo que Ce irá orientá-lo na atividade. Explica para Er como deve fazer (18º encontro).

Em contrapartida, determinados posicionamentos da professora indicam que ela demonstra desvalorizar a interação entre os alunos, deixando de promover ambientes educacionais interativos, em que as atividades poderiam ser feitas em duplas e/ou grupos. Ao atuar dessa maneira, deixa de facilitar situações de aprendizagem conjunta, com o auxílio dos parceiros mais capazes. Tal marca pôde ser notada através dos seguintes fatos, ocorridos no 2º, 3º e 10º encontros:

- não possibilita que um aluno auxilie o outro, na execução da atividade proposta, mesmo quando um demonstra dificuldade e outro se dispõe a ajudar;
- não incentiva a formação de parceiros, para a resolução dos exercícios;
- solicita para que cada aluno faça o seu e não interfira na atividade do companheiro de sala;
- deixa de promover situações interacionais entre professora e alunos, porque eles acabam por esperar dela o que precisa ser feito. Assim, deixa de promover situações de autonomia.

Tais observações foram apontadas a partir da análise de cenas que correspondem às descrições abaixo apresentadas.

11:14 – Pr fala a resposta da conta para He, que não aceita a interferência da colega, e a professora solicita que Pr deixe He resolver (10º encontro).

05:51 – vai até a carteira de Er, que a chamou, e diz que ele ainda não fez o exercício. Vira o papel e apenas aponta o que deve fazer, mas não explica (3º encontro).

As descrições dos episódios dessa área de investigação revelam que, a partir do 10º encontro, a professora principiou a adotar ações que favoreciam a interação entre os educandos. É curioso que nesse mesmo encontro também se perceba posicionamento contrário, ou seja, a professora mostrou comportamentos no padrão antigo, não efetivando uma mudança real, nas suas ações pedagógicas.

Na verdade, os episódios em que se configura a possibilidade do fazer conjunto, por parte dos alunos, produzem situações de aprendizado que possibilitam a criação de zonas de desenvolvimento proximal, porque, para Vigotsky (2001), o aprendizado resultante das interações entre indivíduos, em situação de cooperação, desperta processos internos de desenvolvimento, que, por fim, quando internalizados, convertem-se em aquisições do seu próprio desenvolvimento, podendo os alunos utilizá-los sem o auxílio de parceiros mais capazes.

7.3 Reflexão sobre os dois conjuntos de dados (locuções verbais e ações)

Conforme apresentado anteriormente, o estudo dos dados obtidos nesta pesquisa, compreendeu:

1. análise quantitativa das falas da professora, no início, no período intermediário e no período final do processo de reflexão;
2. avaliação, por consultores, das ações da professora, nos mesmos períodos;
3. análise qualitativa das ações da professora, nos períodos mencionados.

A análise quantitativa das falas da professora sinalizou um processo de mudança no seu foco de atenção, bem como na natureza das reflexões por ela feitas. Pode-se constatar que ela ampliou a gama de determinantes, que passou a considerar quando focalizando um problema de ensino. Constata-se, também, que houve mudanças na atribuição de causalidade a tais problemas. Mudanças também foram sinalizadas no que se refere à concepção de aluno (de passivo a ativo), ao método de ensino (de ensino autoritário a ensinar pesquisando, de ensino rígido a flexível) e ao comportamento do aluno (de uniforme a diversificado).

A avaliação feita pelos consultores diferiu de um grupo para outro. Enquanto o grupo de especialistas achou que não houve mudanças nas ações da professora, no decorrer do ano, os grupos de alunos (Habilitação e Pedagogia) identificaram algumas mudanças:

- na concepção de aluno (de passivo para ativo), com significância estatística, para o grupo de alunos da Pedagogia, e sem significância estatística, para o grupo de alunos da Habilitação;
- no sistema de ensino (de prática pedagógica rígida para flexível), para o grupo de alunos da Pedagogia, porém sem significância estatística;
- no uso de estratégias didático-pedagógicas (de inadequação para adequação), para os dois grupos, porém sem significância estatística;
- na interação dos alunos (de desvalorização para valorização), com significância estatística para ambos os grupos;
- na relação professor e aluno (de desvalorização para valorização), com significância estatística, para o grupo de alunos da Pedagogia, e sem significância estatística, para o grupo de alunos da Habilitação.

A análise qualitativa dos vídeos apontou para os seguintes sinais de mudança:

- na concepção de aluno (de passivo para ativo);
- no sistema de ensino (de prática pedagógica rígida para flexível);
- no uso de estratégias didático-pedagógicas (de inadequação para adequação);
- na interação dos alunos (de desvalorização para valorização);
- na relação professor e aluno (de desvalorização para valorização)

O conjunto de resultados indica, em geral, que a professora se encontra em processo de mudança, tanto na sua fala, como em sua prática pedagógica efetiva.

Embora a maioria dessas mudanças não fosse constatada com significância estatística, elas se encontram claramente sinalizadas em cada análise realizada.

A única exceção está na avaliação feita pelos consultores especialistas, talvez pelo fato de eles terem avaliado cada “recorte” a partir de expectativas técnico-científicas, previamente existentes. A seguir, transcrevemos alguns exemplos de comentários feitos por especialistas, durante a avaliação:

- *Olha que bom... ela usou folheto de supermercado! Foi uma boa iniciativa usar o folheto, mas ela poderia ter feito isso em grupo!*
- *Foi boa a estratégia de utilizar as moedas (em atividade de utilização do dinheiro) pena que ela não deixou todos os alunos contarem! Ela que contou e só deixou um!*

- Ela deixou que eles auxiliassem um ao outro, porém poderia ter diferenciado os papéis de cada um na atividade.

Pode-se verificar, nos exemplos acima, que alguns dos especialistas avaliaram não o que viram, mas a falta do que queriam ver, ou seja, o desejado, na opinião deles, para aquelas situações.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo mostram que a interação reflexiva parece ser um instrumento útil para a formação continuada dos professores, à medida que possibilita mudanças no foco de atenção do professor, em sua fala e em sua ação pedagógica. Neste trabalho, pôde-se verificar a ocorrência de tais 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.

De acordo com Charliet (2001), os objetivos de uma proposta de formação continuada embasada na prática profissional devem auxiliar o professor a:

- compreender as situações de trabalho, identificar seus componentes, analisá-los e interpretá-los em função de teorias pessoais e coletivas;
- analisar as práticas de ensino, identificar as rotinas, as decisões tomadas;
- ampliar seu repertório de competências profissionais, a partir de uma confrontação com outras possíveis. (p. 94)

A importância deste estudo é testemunhar a possibilidade de que isso pode acontecer através da intervenção reflexiva, estratégia metodológica viável para a reflexão sobre a prática pedagógica do professor.

Os dados obtidos nesta pesquisa se mostram consistentes com os encontrados na literatura a respeito¹⁶, que indicam, entre outros aspectos, que o professor, ao se submeter a propostas de educação continuada, acaba por

¹⁶ Aranha (1998); Dechichi (2002); Del Prette et al. (1998); Leite (1997); Nascimento (2001); Sanches (1995).

promover alterações no seu cotidiano profissional, favorecendo a melhoria nas condições do ensino. Kassar (1996), Prada (2001) e Pinto (1999) indicam que é importante a participação de um observador externo, o que garante ao professor a possibilidade de analisar a sua própria prática de modo reflexivo e crítico, a partir das suas condições reais de trabalho.

Pelo fato de a dinâmica educacional ser processual e contínua, há a necessidade de que a intervenção do pesquisador não se restrinja a capacitar os professores para o desempenho de determinada tarefa, pois a visão fragmentada pode reduzir a formação continuada a um conjunto de instrumentos e técnicas, distanciando-os da oportunidade de desenvolver uma postura crítico-reflexiva sobre a realidade posta.

Outra consideração que merece destaque, por ter contribuído para a viabilização do estudo, foi a utilização do *videotape*, como instrumento de coleta de dados, porque, quando se objetiva investigar processo, esse recurso tem se mostrado viável, já que propicia a apreensão e a análise do fenômeno investigado.

O registro em *videotape*

permite uma auto-observação retransmitida, repetida. É uma memória que estimula a reflexão e análise, individualmente ou em grupo [...] de uma mesma situação pedagógica [...] É uma peça-chave para instrumentalizar a ligação teoria-prática (PAQUAY e WAGNER, 2001, p. 150).

No seu contraponto, identifica-se a limitação imposta pela reflexão desenvolvida um-a-um. Trabalhar individualmente exige tempo e muitos mediadores de reflexão, caso se pretenda a formação continuada de uma grande parte do quadro de professores.

Por conta disso, surge a consciência da necessidade de se investigar sobre formas mais econômicas de se promover a intervenção reflexiva sobre a prática docente, com grupos de professores.

Aranha (1998) e Del Prette et al. (1998) mostraram isso ser possível, com educadores especiais, porém esgotaram suas análises no trato dos relatos dos professores sobre a situação avaliada. Zanotto (2002) também partilha dessa possibilidade, porém o formato da proposta efetivada diferiu das demais, por se apresentar sob forma de extensão universitária, fazendo uso da produção de textos como um dos seus instrumentos de análise dos dados coletados.

Desse modo, este estudo apresenta dados novos, quando realiza a análise das ações da professora, fornecendo indícios de que a formação continuada produz, na profissional, o aparecimento de comportamentos que sinalizam mudanças na sua prática pedagógica. Isso foi possível não só pela análise das suas ações, como também pela análise da suas locuções verbais.

Cabe aqui a sugestão de que a prática da formação continuada crítico-reflexiva seja adotada pelos coordenadores ou auxiliares técnicos pedagógicos, em suas ações de supervisão, em qualquer modalidade de ensino. Para complementar essa idéia, achou-se interessante transcrever um relato da professora que sinaliza sua opinião sobre formação continuada.

Sabe o que eu acho Lúcia, a partir do momento que você começa a trabalhar, então, de repente, não é oferecido, assim, muita coisa pra gente em termos de reciclagem. Então o professor, ele se acomoda né! Também ele não quer pensar, dá trabalho né! E a gente fica assim, praticamente abandonada. Mesmo na escola eu sinto isso, que não tem muita coisa a ser oferecido pra gente. E olha, algumas coisas que a gente teve não preencheu em nada, não foi uma coisa direcionada pra alguma necessidade da gente. Porque seria interessante, eu tava pensando, olha, não só um, todos juntos né.

Como se fosse o estudo de casa mesmo né, você senta e você vai estar discutindo o seu trabalho né, o seu dia-a-dia com as colegas né. Porque um pensa de um jeito, outro pensa de outro. Um pode estar auxiliando né. Não sei, mas eu acho que isso aí tinha que ser assim, uma coisa assim, rotineira na escola. Não só esse ano. Ano após ano né, porque aí você vai mudando né, sua estratégia mesmo de trabalho. Porque de repente dá uma... não sei, assim, um vazio, parece que você parou no tempo né. Você não vê nada, você não tá em contato com nada, né? (17º encontro)

No cenário educacional atual, por causa da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, entende-se que a formação continuada é uma proposta viável para garantir o acesso e a permanência dessa população nessa modalidade de ensino, uma vez que pode ser um meio através do qual o professor tem condições de discutir e de refletir sobre possibilidades de estabelecer, com qualidade, um ensino que atenda à diversidade.

Por esta pesquisa ter deixado de abordar questões de cunho político-educacional, nas reflexões realizadas, salienta-se que futuros estudos devam incorporar a discussão sobre essa temática, durante a intervenção reflexiva. Dessa maneira, podem promover, no debate, discussões relacionadas a tópicos de ordem política, que estejam diretamente relacionados à prática de ensino. A introdução dessa temática nos aspectos curriculares, conseqüentemente, tenderá a favorecer a formação de alunos mais críticos (CANDAU, 1996; PRADA, 2001).

Uma outra sugestão é de que, em próximos trabalhos, se atente para a possibilidade de criar estratégias de formação continuada que, ao recorrerem ao auxílio de consultores externos, propiciem condições para que eles possam analisar toda a intervenção realizada, já que o tratamento matemático feito através da análise macroscópica de recortes das ações pedagógicas, por consultores externos,

revelou-se insuficiente para que o consultor apreendesse mudanças na prática avaliada, com significância estatística.

Este estudo não pretendeu ser conclusivo, pois apenas buscou desvendar a situação educacional de uma professora. Para se verificar os sinais de mudanças apreendidos, faz-se necessária sua replicação em outros contextos educacionais, a fim de que seja possível comparar os resultados obtidos.

A fundamentação teórica adotada para embasar as discussões realizadas contribuiu, e muito, para a execução da pesquisa, uma vez que a leitura sócio-histórica pode facilitar, entre outros aspectos, a compreensão da escola enquanto um local de práticas educacionais transformadoras da realidade social e o papel do professor enquanto mediador do conhecimento. Sua adoção também demonstrou que a reflexão conjunta possibilita novas condições de aprendizagem, as quais favorecem a apropriação de significados teóricos, percebidos tanto na relação pesquisadora e professora, quanto na professora e aluno.

Para que tais considerações sejam alcançadas com sucesso, entende-se que devam ser realizadas em uma situação em que sejam capazes de estabelecer um vínculo cooperativo entre professor e pesquisador. Situações em que um possa realmente auxiliar o outro, sem prepotência de nenhuma das partes, pois o pesquisador, ao assumir a postura de observador externo ao cotidiano educacional, deve estar ciente de que a responsabilidade do ensino é do professor e cabe ao pesquisador auxiliá-lo nessa tarefa, apontando novas possibilidades para entendê-la ou efetivá-la, no cotidiano escolar.

Ao pesquisador cabe, nesse percurso, oferecer condições para que o educador consiga ponderar sobre suas maiores dificuldades, fornecendo, em seguida, suporte técnico-científico no encontro de respostas que possam auxiliá-lo

na tentativa de superá-las, já que se espera que disponha de recursos acadêmicos para tanto. Também é sua função viabilizar, aos professores, o contato com a produção de pesquisas na área da Educação, permitindo a articulação entre teoria e prática.

Particularizando a Educação Especial, a formação continuada do professor parece ser importante, uma vez que oferece condições para a melhoria da qualidade de ensino, favorecendo aos educandos maior participação nas atividades, maior comunicação com seus pares e com o professor, como pode ser visto neste estudo. E, quando isso acontece, segundo Padilha (2001), o processo pode gerar maior conscientização do próprio aluno a respeito do mundo que o cerca.

A autora também salienta que a Educação Especial, no seu programa de ensino, precisa introduzir atividades que tenham sentido pedagógico, que não se esgotem em si, sem uma finalidade aparente, caso queira atender com eficiência ao seu alunado, o qual aprende de forma peculiar, em um ritmo mais lento ou diferenciado.

A falsa idéia do ensino diferenciado a alunos com necessidades especiais acaba, muitas vezes, por sedimentar em seus docentes a concepção errônea encontrada comumente no contexto social, que dissemina o aluno freqüentador da classe especial como um sujeito de menor valia.

O perigo reside quando o educador fica preso às amarras do preconceito imposto pela sociedade e, ao lidar com o aluno com deficiência, adota tal posicionamento, restringindo o seu ensino a determinados conteúdos programáticos, por desacreditar nas possibilidades que o estudante tem de aprender.

O professor especializado deve pautar seu ensino em práticas pedagógicas que exijam além do que parece ser o limite dos seus educandos. Tal

fato indica que o professor deve mediar situações de aprendizagem, as quais favoreçam a apreensão de conhecimentos que ainda não sejam suficientemente passíveis de serem percebidos, com autonomia, em seus alunos.

Para tanto, o professor deve identificar que possíveis intervenções pedagógicas são necessárias para a promoção de um ensino que atenda aos seus alunos, e não reduzir sua atenção às condições biológicas apresentadas, muitas vezes, pelos alunos da Educação Especial. Nesse sentido, é preciso que rompa “com uma visão mecanicista que reduz a pessoa com deficiência ao limite imposto por um déficit orgânico e a aprisiona no seu funcionamento natural e biológico” (OLIVEIRA, 2002, p. 34).

No decorrer da intervenção reflexiva, teve-se a possibilidade de entrar em contato com a realidade vivenciada pelos alunos com necessidades educacionais especiais, podendo-se perceber suas inquietações e descontentamentos. O que mais chamou a atenção, porém, foi verificar seu entusiasmo, quando participavam ativamente das tarefas, ou seja, quando se sentiam realmente integrantes do contexto educacional em que estavam matriculados.

Em última análise, a proposta de formação continuada pôde contribuir para as experiências educacionais da pesquisadora, fazendo-a repensar e questionar a sua própria prática. Isso se deu em função de que, durante a pesquisa, teve-se a possibilidade de entender o que é estar no papel técnico-científico de observadora, o que é olhar para determinada situação e pensar possibilidades para realizá-la de modo diferenciado.

A perspectiva de refletir acerca dos comportamentos ocorridos em sala de aula, após tê-los assistido repetidamente, aventando hipóteses sobre como desempenhá-los de modo mais apropriado, parece apresentar mais facilidade que a

situação de ser a responsável por garantir, no cotidiano, a promoção de situações de aprendizagem. Por isso, o pesquisador deve valorizar o sujeito de suas propostas, dando oportunidade para que ele participe e apresente livremente as suas posições. Afinal, respeitar e valorizar um outro olhar sobre determinado fenômeno, que pode não ser tão acadêmico, tem a riqueza do cotidiano que, talvez, o pesquisador não possua.

Prada (2001), ao desenvolver um estudo sobre as experiências de formação continuada de professores no Brasil, no Chile, na Colômbia e na Espanha, vem destacar, entre outros aspectos, que as práticas educativas adotadas nesse processo devem ser orientadas a partir dos contextos vivenciados pelo professor, para que não se estabeleçam propostas que ignorem as reais necessidades vivenciadas pelos professores, trabalhando com situações externas às que se dão em sala de aula. Lembra que a Universidade deve propiciar situações em que seus pesquisadores busquem propostas reflexivas que estimulem o debate acadêmico, tendo em vista a reflexão sobre experiências cotidianas do professores, do ensino fundamental e médio, objetivando a construção de novos conhecimentos.

Cabe à Universidade, então, promover situações para que seus pesquisadores possam desempenhar o papel de mediadores dos conhecimentos acadêmicos, ao lidarem com profissionais que se encontram há anos no interior das escolas, sem contato com produções teóricas diferenciadas, ou mesmo, muitas vezes, sem a possibilidade de dialogar sobre a sua prática educacional. Para isso, o pesquisador deve, sem prepotência, colocar-se na posição de ouvinte e facilitar a análise conjunta, refletindo com o professor sobre o que está posto e aventar novas possibilidades da realidade investigada, contribuindo, assim, para a melhoria do cenário educacional.

Há, também, que sinalizar que ações da formação continuada devem estar pautadas nas condições reais encontradas nas salas de aula, levando em conta as condições precárias de infra-estrutura encontradas, na maioria das vezes, nas escolas públicas. Caso contrário, conforme aponta Fusari (1998), incorrer-se-á no erro de se estabelecer projetos ou treinamentos sobre uma realidade fantasiosa, ilusionista, que provavelmente pouco serão de utilidade para os professores, porque se tende a “oferecer cursos ‘práticos’, passar ‘pacotes’ de novas teorias e metodologias distanciados do saber da experiência dos professores” (LIBÂNEO, 2001, p. 88).

Para finalizar, salienta-se que traduzir os aspectos mais importantes vivenciados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, em poucas laudas, é uma tarefa difícil, pois é o momento de eleger quais conteúdos foram merecedores de destaque, num processo tão repleto de informações. Espera-se ter podido relatar ao leitor as principais contribuições identificadas, bem como seus limites, apontando a importância de mais investigações na área, a fim de seja possível identificar novos rumos, que favoreçam a melhoria da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N.V.F. *Os modos de pensar do professor: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos*. 1994, p. 175. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artemed Editora, 2001, p. 23-32.

AMBROSETTI, N.B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (org.) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-106.

ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.

ANDRÉ, M.I. do N. *Como os Professores de Educação Especial concebem suas ações em sala de aula: um estudo comparativo entre novatos e experientes*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

ARANHA, M.S.F. *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. 1991. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1991.

_____. *Mudando o pensar do instrutor, através de reflexão teórico-metodológica sobre sua prática cotidiana de ensino*. 1998. (mimeo).

ARANHA, M.S.F. *LARANJEIRA Brasil, século XX, última década*. 1996. (mimeo).

BASSEDAS, E. et al. *Interação Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, v.19, n.44. Campinas, Abril 1998.

BLANCO, R. Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3, p.319-323.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB* (Lei n. 9.394/96) Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997, 58p.

BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de Professores*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial –MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Conjunto de materiais para a capacitação de professores; necessidades na sala de aula. *Série Atualidades Pedagógicas*, vol. 2. trad. SILVA, A.M.I.L. da. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R e MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARRETERO, M. *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLL, C.; SOLÉ, I. A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v.2, p.281-296.

V CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, GT 5. Águas de São Pedro. *Textos geradores e resumos*. São Paulo: UNESP, p. 75-91, 1998.

VI CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA PELA FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Águas de Lindóia. *Textos geradores e resumos*. GT5 - Educação Continuada dos profissionais do Ensino. Águas de Lindóia: UNESP, 2001, p. 77-91.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução CNE/CBE 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001 – Seção 1E, p. 39-40.

CONSELHO NACIONAL DA SAÚDE. Resolução n. 196/96 sobre a pesquisa envolvendo seres humanos. Decreto nº. 93.9333, 14 jan. 1987. In: *Bioética*. Vol. 7, nº 2, Suplemento, 1996.

DANIELS, H. O indivíduo e sua organização. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1995, p. 91-120.

DANNA, M. F. E MATTOS, M. A. *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo: EDICON, 1984.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 2001. 245 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

DEL PRETTE, Z.A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; SILVA, A. T.B.; PUNTEL, L.P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 11, n.3, p. Porto Alegre, 1998.

DIAS, T.R.S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. n. 3, vol. II. Piracicaba: UNIMEP, São Carlos: UFSCar, 1995. p. 100.

DESSEN, M.A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Set-dez, 1995, vol. 11, n. 3. p. 223-227.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. São Paulo, Autores Associados, 1993.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1995, p. 69-90.

FAINGOLD, N. De Estagiário a Especialista: construir as competências profissionais. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artemed Editora, 2001, p. 119-134.

FONTANA, R.A.C. A Elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1993, p. 121-152.

FUSSARI, J.C. & RIOS, T.A. A formação continuada dos profissionais de ensino. *Anais...* III Congresso Estadual Paulista sobre a formação de Educadores. Águas de São Pedro, 1994.

GLAT, R. Uma professora muito especial. *Questões Atuais em Educação Especial*. Volume IV. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editores, 1999.

GIMENEZ-PASCHOAL, S.R. *Prevenção de quedas acidentais de bebês: uma intervenção do psicólogo com mães usuárias do Setor de Pediatria de um Centro de Saúde*. (Tese de Doutorado). 1998. 283 f. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.

GÓES, M.C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, 24, Campinas: Papirus, 1991, p. 17-24.

GÓES, M.C.R.; SMOLKA A L.(orgs.) *A linguagem do outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1993.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. *Vygotsky e a Educação - Implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 341-362.

HELLER, A. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

IDE, S.M. Integração do deficiente mental: algumas reflexões. In: MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997, p 211-214.

IMBERNÓN, Francisco. A necessária redefinição da docência como profissão. In: *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza* São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões de nossa época, 77)

KASSAR, M. de C.M. *Deficiência Múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

LACERDA, C.B. de É preciso falar para escrever bem? In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA A L.(orgs.) *A linguagem do outro no espaço escolar*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 65-100.

LARANJEIRA, M.I. *Da Arte de Ensinar ao Ofício de Aprender - Relato, em reflexão, de uma trajetória*. Bauru: EDUSC, 2000.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte, 1978.

LEITE, L.P. *Estudo de estratégias para a formação continuada do professor de Educação Especial*. Marília, 1997, 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, MARLI *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 219-252.

MANTOAN, M.T.E. Abrindo as Escolas às Diferenças. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. (Educação em pauta – Escola & Democracia) 109-128

_____. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997, p. 113-118.

MARCONI, M.de A. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (ORG.) Metodologia da pesquisa educacional. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. (p. 47-58)

MAZZILLI, S. e MURAMOTO, H.M.S. Educação continuada e avaliação: duas faces da mesma moeda. In: V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, GT 5. Águas de São Pedro. *Textos geradores e resumos*. São Paulo: UNESP, p. 75-91, 1998.

MAZZEU, F.J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos CEDES*, vol. 19, n. 44, Campinas, 1998.

MAZZOTTA, M.J.S. *Educação escolar: comum ou especial*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MÜLLER, T.M.P.; GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1999.

NASCIMENTO, A. R. do Construindo um novo tempo de prática pedagógica. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. (Educação em pauta – Escola & Democracia) p. 91-108.

NOGUEIRA, A.L.H. Eu leio, ele lê, nós Lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA A L.(orgs.) *A linguagem do outro no espaço escolar*. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-34.

NÓVOA, A. *Profissão: professor*. Porto: Proto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A.A.S. de. *Representações sociais sobre a educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos e professores*. 2002, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002

OLIVEIRA, I.M. de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA A L.(orgs.) *A linguagem do outro no espaço escolar*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 153-175.

OLIVEIRA, M.K. de. Pensar a Educação – contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. de. *Piaget-Vygotsky –novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática, 1995. p. 51-84.

OMOTE, S. A deficiência enquanto um fenômeno socialmente construído. *Texto mimeografado*, 1980.

_____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 6, p. 43-64, 2000.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas ba educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Possibilidades de história ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 1997.

PAQUAY, L.; WAGNER, M.C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artemed Editora, 2001, p. 135-157.

PERRENOUD, P. ; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artemed Editora, 2001. p. 11-22.

PINTO, N.B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (org.) *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999. p. 47-80.

PRADA, L.E.A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*. Campinas, vol. 2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001. Disponível em: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/index.html> . Acesso em: 07 de dezembro de 2002.

PRADA, L.E.A.; PALMA FILHO, J.C.; PASSOS, L.F. Educação continuada: o discurso oficial, a política e a utopia. In: *VI Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*. Textos geradores. GT5. Águas de Lindóia, 2001. p. 77-90.

RICHARDSON, R.J. (org.) *Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1985.

RUEDA, R. Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In: MOLL, L. *Vygotsky e a Educação - Implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 393-416.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades. In: MANTOAN, M.T.E. et al (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

SANCHES, I.R. *Professores de Educação Especial – da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora, 1995.

SÁNCHEZ, E. Estratégias de Intervenção nos Problemas de Leitura. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3, p. 118-132.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes da educação especial*. São Paulo, SE/CENP, 1989.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

SMOLKA, A.L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade estadual de Campinas, 2000.

_____. O Trabalho Pedagógico Na (Ad)Versidade da Sala de Aula. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, n.23, 1989.

TUGDE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática de sala de aula. In: MOLL, L. *Vygotsky e a Educação - Implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-170.

VEER, R.V. der; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1991.

VIEIRA, T.; DIAS, T.R.S. Aentrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-intervistado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 1994, vol. 10, n. 2, p. 299-316.

VIGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001
VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____, LURIA, A . R. ; Leontiev, A . N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

ZANOTTO, Maria Angélica do C.) *A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar: análise de uma proposta voltada para professores atuantes em Educação Especial*. 2002. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2002.

ANEXOS

**A - Roteiro Norteador
(reformulado)**

1. O que está acontecendo nesta cena?
2. Que conceitos estão sendo ensinados?
3. Por que estão sendo ensinados estes conceitos?
4. Estes conceitos já foram trabalhados anteriormente ou são novos para os alunos?
5. Quais são as ações do professor?
6. Quais são as ações dos alunos?
7. Quais são as dificuldades encontradas pelos alunos e no ensino?
8. Que outras variáveis poderiam ser consideradas na compreensão do problema?
9. O que sabe a respeito delas?
10. Você gostaria de saber mais informação?
11. Que estratégias tem adotado ou pensado para resolver estas dificuldades?
12. As estratégias utilizadas envolvem que funções cognitivas?
 - a) atenção?
 - b) Observação?
 - c) Análise?
 - d) Estabelecimento de relações lógicas entre eventos?
 - e) Análise crítica?
 - f) Formulação de hipótese?
 - g) Síntese?
 - h) Teste de hipótese?
 - i) Reformulação de hipóteses?
 - j) Você acha que abrange algum aspecto não mencionado? Qual?
13. Quais os efeitos da sua ação tal como ela tem sido exercida?
(o que está conseguindo, ou tem conseguido na interação professor e aluno e na relação ensino e aprendizagem?)
14. A que atribui estes efeitos? (considerar o conteúdo alvo, as ações do professor e as ações dos alunos)
15. O que este encontro te possibilitou?

B – Autorização dos pais**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo o (a) meu (minha) filho (a)
-----, aluno (a) que
freqüenta a sala de aula DM – B, na Escola Estadual “.....” –
Marília, a ser fotografado e a participar de filmagens e gravações
realizadas com objetivos de pesquisa, aulas didáticas, publicações em
revistas divulgação, apresentação em congresso ou eventos científicos
e de outras finalidades.

Marília, 05 de maio de 1999.

Nome por extenso

Assinatura do responsável

C – Autorização da Diretoria de Ensino

Marília, 19 de abril de 1999.

Venho solicitar, a Vossa Senhoria, autorização para realizar minha pesquisa intitulada de “Educação Continuada: Estudo de estratégias que viabilizem mudanças na prática pedagógica de professores da Educação Especial”, na EEPG “.....”, haja vista que, em conversa informal, a professora H., que ministra aulas na classe especial, demonstrou interesse em participar da pesquisa. Sou professora na habilitação em Educação Especial, do curso de Pedagogia e aluna do curso de Pós-graduação em Educação, nível doutorado, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

Este estudo pretende propiciar ao professor um repensar sobre sua prática pedagógica e atuar como facilitador do entendimento da importância da interação professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, serão realizados encontros semanais com professor, a fim de que possam ser discutidas as cenas filmadas da sua atuação em sala de aula. Portanto, a pesquisa não se resume em coletar dados, mas sim, apresentar um processo de intervenção que vise auxiliar o professor no seu cotidiano.

Aproveito a ocasião para reiterar meus protestos de estima e consideração, colocando-me desde já à disposição para maiores esclarecimentos.

Lúcia Pereira Leite

Prof^a. Assistente – Depto. Educação Especial

Ilustríssimo Senhor

Delegado de Ensino de Marília

D – Solicitação de indicadores

Marília, 03 de julho de 2001

Prezado professor (a):

Encontro-me em processo de análise dos dados que coletei, para o desenvolvimento de estudo que se constituirá em minha tese de Doutorado.

O estudo tem por objetivo “identificar efeitos da interação reflexiva na prática pedagógica da professora, em sala de aula”¹.

Como parte desse processo, necessito de sua valiosa contribuição profissional, para:

1. Relacionar **cinco indicadores** (características, competências, etc..) que você acha essenciais, em um educador especial, para que este possa efetivar um competente e eficiente processo de ensino, e
2. Explicitar porque considera cada um essencial

Comprometo-me a enviar cópia do estudo, quando este tiver sido concluído, caso seja de seu interesse.

Solicito que me envie sua resposta até o dia 08.07, próximo domingo, no endereço lucialeite@techno.com.br.

Esperando contar com sua atenção, despeço-me agradecida.

Lúcia Pereira Leite

Prof.: _____

Data: _____

	Indicador	Justificativa

OBS: o quadro já se encontra formatado. Você pode digitar nele, diretamente, que ele fará o ajuste do texto.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, FFC-UNESP-Marília, sob orientação da Profa. Dra. Maria Salete Fábio Aranha.

E - Descrição do encontro por episódios

2º encontro – cena 12/05/99

00:00 professora inicia a filmagem recolhendo os cadernos dos alunos

00:20 pega apostilas do armário

00:27 pede para aluno apagar a lousa

00:45 manuseia as apostilas e separa-as

00:47 distribui as apostilas para os alunos

00:58 dá bronca em um aluno que quer ir ao banheiro, orienta como os alunos devem proceder durante o recreio, que devem ir ao banheiro, etc.

01:08 permite que o referido aluno vá ao banheiro

01:36 distribui as apostilas para cada aluno, falando o nome de cada um ao entregá-las.

02:18 aluno de outra sala entra na sala e professora pede para ele sair

02:30 volta a distribuir as apostilas, falando o nome de cada aluno ao entregar

02:43 começa a orientar aos alunos como devem fazer a atividade

02:49 vai à carteira de P, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar

02:55 vai à carteira de Ma, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar

03:07 vai à carteira de Lu, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar

03:16 vai à carteira de Er, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar

03:32 vai à carteira de D, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar

03:49 vai à carteira de M, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar e relata que aluna tem faltado muito

04:04 vai à carteira de Ed, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar e pede que ela espere que irá dizer o que é para ela fazer

04:14 vai à carteira de He, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar e pede que ela espere que irá dizer o que é para ela fazer

04:26 vai à carteira de Ed, abre a apostila, vê onde ele parou na apostila, aponta com os dedos onde deve recomeçar, pergunta se ela conseguiu realizar um exercício, percebe que sim, porém a aluna diz que não e anuncia o que a aluna irá fazer agora: contas, lê o exercício para aluna, indica o número que deverá colocar e explica outro exercício. Pede para a aluna contar, ela o faz e a professora coloca que está certa e pede para que a aluna escreva no caderno o resultado da conta. Pede que faça outras contas de subtração, de tirar.

06:00 volta-se para He, lê o exercício em voz baixa, para si mesma, pede para que aluna faça um conjunto de animais na apostila, passarinha, cachorrinho e peixes, mostra para aluna com fazer circundando com seu dedo na apostila, demonstrando como a aluna deve proceder.

06:22 D chama a professora para que ela veja o exercício da M, a professora, sem sair do lugar que está, fala que irá ver se a aluna fez corretamente.

06:28 a professora ainda permanece na carteira de He, pede para que esta pegue o lápis, pega o lápis da mão da aluna e circunda o conjunto de cachorrinhos na apostila da aluna. Mostra, na apostila, circundando com seu dedo como a aluna deve separar os animais. Passa a mão sobre a apostila, mostrando como a aluna de fazer para separar um conjunto de passarinhos. Pede para que a aluna pegue o lápis e faça como mostrou, a aluna faz o solicitado e a professora relata que fez corretamente e circunda outro conjunto com o dedo na apostila da aluna para que veja e vai para outra carteira.

07:03 vai na carteira da aluna Ed, mas como a aluna Pr a chama, volta o rosto para aluna e responde o que esta perguntou. Volta-se para Ed, debruça na sua carteira, pega sua apostila, devolve-a para aluna, fala como ela deve proceder para realizar a atividade. Pega o lápis da aluna, rabisca na apostila dela, devolve-lhe o lápis, aponta com o dedo na apostila e solicita que aluna faça uma cruz. Confere o que a aluna fez e aponta como a aluna deve completar a atividade em outro lugar da apostila. Manifesta concordância verbal com que a aluna já fez.

07:57 professora volta-se e caminha em direção à porta, para atender o chamado de uma senhora que lá está e conversa com esta pessoa.

08:19 Dirige-se ao centro da classe e fala para os alunos que irão sair para escovar os dentes e que depois retornarão à sala. Anuncia que irá pegar as escovas no armário.

08:26 vai ao armário pega as escovas e as distribui para cada aluno.

08:54 conversa com os alunos sobre a atividade que irão realizar e fala que a senhora irá orienta-los como deverão proceder para escovarem corretamente os dentes.

09:28 entrega as escovas para cada aluno, falando o nome de cada um e pergunta se algum não trouxe escova e fala da necessidade de cada um trazer a sua.

F - Protocolo de registro dos julgamentos das filmagens

Nome:

data: 29/10/02

Áreas de investigação	Categoria				O que levou em consideração para fazer este julgamento? Justifique objetivamente sua resposta.
<u>Sistema de ensino</u>	Rigidez pedagógica	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
	Prática pedagógica flexível	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
<u>Concepção de aluno</u>	Aluno ativo	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
	Aluno passivo	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
<u>relação entre professor/ aluno</u>	Desvalorização da relação	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
	valorização da relação	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
<u>Uso de estratégias didático-pedagógicas</u>	Inadequação metodológica	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
	Adequação metodológica	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
<u>Interação entre alunos</u>	Desvalorização da Interação	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	
	valorização da Interação	1 Nenhuma vez ou Poucas vezes	2 Algumas vezes	3 Muitas vezes ou Sempre	

G - Critérios para avaliação das filmagens

Este protocolo tem como finalidade apresentar os critérios para avaliação das filmagens. Para tanto, serão apresentadas, abaixo, as classificações dadas para cada categoria a ser julgada no protocolo de registro.

Concepção de aluno

- **Aluno passivo** - a professora age em relação ao aluno, como um indivíduo passivo no processo de ensino e aprendizagem.
- **Aluno ativo** - a professora age em relação ao aluno como um indivíduo ativo e participante no processo de ensino e aprendizagem.

Sistema de ensino

- **Rigidez pedagógica** – atitudes da professora demonstram que ela ensina para todos alunos como se todos fossem um só, fazendo uso de um plano de ensino único, não apresentando a promoção de ajustes em sua prática de ensino para atender a particularidade de cada aluno.
- **Prática Pedagógica Flexível** - a professora demonstra promover ajustes em sua prática de ensino, podendo ser nos objetivos, conteúdos, recursos pedagógicos e nos procedimentos de avaliação utilizados, buscando atender as necessidades educacionais identificadas nos diferentes alunos.

Uso de estratégias didático-pedagógicas

- **Adequação metodológica** – a professora demonstra dominar o conteúdo que lhe cabe ensinar, bem como conhecer estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos que se encontram em sua sala de aula.
- **Inadequação metodológica** – a professora demonstra apresentar dificuldade no domínio do conteúdo que lhe cabe ensinar, bem como em conhecer

estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam atender às diferentes necessidades educacionais dos alunos que se encontram em sua sala de aula.

Relação entre o professor e o aluno

- **Desvalorização da relação** – a professora demonstra não propiciar a participação dos alunos nas atividades propostas, determinando como devem proceder, ou repreendendo comportamentos sem explicitar o motivo ao aluno.
- **Valorização da relação** - a professora promove situações pedagógicas em que os alunos participam da atividade, estabelecendo uma relação de cooperativa, permitindo a iniciativa e a participação do aluno, reforçando tais comportamentos.

Interação entre alunos

- **Desvalorização da interação** – a professora, nas suas ações pedagógicas, deixa de estimular ou propiciar a realização de atividades cooperativas, não possibilitando que um aluno auxilie o outro nas atividades propostas.
- **Valorização da interação entre alunos** - a professora demonstra propiciar e estimular ações cooperativas entre os alunos, possibilitando situações de atividades grupais, em que um auxilie o outro.

H - Instruções para procedimento da avaliação dos filmes

Você deve, primeiramente, assistir as cenas constantes do 1º filme, prestando cuidadosa atenção ao comportamento da professora.

Após tê-las assistido, você deve qualificar o padrão de comportamento que você viu na professora, atribuindo uma nota 1,2 ou 3, em acordo com os critérios, anteriormente, apresentados.

A **nota 1** deve representar a ausência ou a freqüência mínima da categoria. Por exemplo: categoria rigidez pedagógica, pertencente a área de investigação Sistema de ensino. Você deverá atribuir nota 1, caso entenda que a professora em nenhum momento, ou em poucos momentos, apresentou rigidez pedagógica ao lidar com seus alunos em sala de aula.

Já deverá atribuir **nota 2**, se entender que ela apresentou rigidez pedagógica algumas vezes. A **nota 3** deverá ser assinalada quando você entender que a professora apresentou rigidez pedagógica muitas vezes ou durante o filme todo.

Após ter assinalado a nota que você atribui a cada categoria, você deve descrever objetiva e sucintamente o que levou em consideração para atribuir tal nota.

O mesmo procedimento deverá ser adotado para todos os filmes.

Após ter respondido o protocolo, o grau de dificuldade que encontrou para realizar essa tarefa foi:

() muito fácil () fácil () difícil () muito difícil

Justifique a sua resposta: _____

Você achou as instruções foram claras:

() sim () não

Por que? _____

Você considera que as instruções dadas foram suficientes para responder a tarefa:

() sim () não () parcialmente

por que? _____

muito obrigada, Lúcia

I-Avaliação do protocolo de julgamentos das filmagens

Dos 20 consultores que participaram do julgamento das filmagens, 16 desses, responderam a avaliação do protocolo de registro. Sendo que as respostas obtidas para as questões foram:

Grau de dificuldade encontrada no preenchimento do protocolo

- 9 consultores, ou 56% do total, relataram que a tarefa realizada foi difícil;
- 7 consultores, ou 44% do total, relataram que a tarefa realizada foi fácil;

Objetividade nas instruções dadas

- 13 consultores, ou 81% do total, acharam que as instruções foram claras;
- 3 consultores, ou 19 do total, acharam que as instruções não foram claras;

Suficiência de instruções para o responder ao solicitado na tarefa

- 9 consultores, ou 56% do total, relataram que as instruções foram suficientes;
- 7 consultores, ou 44% do total, relataram que as instruções foram parcialmente suficientes;