



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

SANDRA CORDEIRO DE MELO

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO RIO DE JANEIRO, SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO.

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro
2010

SANDRA CORDEIRO DE MELO

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO RIO DE JANEIRO, SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO.

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro
2010

APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Banca Examinadora da Tese: *INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: Um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão*, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Doutora em Educação.

SANDRA CORDEIRO DE MELO

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2010.

Professora Orientadora: Dra. Mônica Pereira dos Santos - UFRJ

Professora: Dra Ana Canen – UFRJ

Professor Suplente: Dr. Roberto Leher - UFRJ

Professora: Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos - UERJ

Professora: Dra. Cleonice Puggian - UNIGRANRIO

Professora Suplente: Dra. Luciana Pacheco Marques – UFJF

Professora Suplente: Dra. Helena Amaral da Fontoura – UERJ - FFP

RESUMO

MELO, Sandra Cordeiro de. *INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: Um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

A presente Tese pretende desvelar as percepções dos professores da rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro, sobre as estratégias pedagógicas inerentes ao processo de Inclusão em Educação, representadas através da elaboração coletiva de planos de aulas. Partimos do pressuposto de que, ao aprofundarmos os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem do aluno com Transtorno Autista, facilitaríamos o processo de ensino e de aprendizagem dos demais alunos. Isto porque, o aluno com Transtorno Autista apresenta peculiaridades no curso de seu desenvolvimento que, se observadas através de uma perspectiva pedagógica baseada nos estudos de Ausubel, Novak e Hanesian (1969) e Vygotsky (1997, 2003, 2005), pode orientar a elaboração de estratégias pedagógicas para a escola inclusiva. Para os estudos sobre o Transtorno Autista nos baseamos no referencial teórico de autores como: Gauderer (1997), Ornitz (1997), Giné e Ruiz (1995), AAP, (1995), Ramachandran e Blackeslee (2004), Ramachandran e Oberman (2006), Rutter (1997), Pinker, 1998. Para os estudos referentes aos processos de Inclusão em Educação nos baseamos no referencial teórico de Santos (2006, 2007, 2009), Booth e Ainscow (2002), Ausubel (1968) e Vygotsky (2005, 2006). Para os estudos sobre estratégias pedagógicas nos baseamos o referencial teórico de Passos (1996, 1997, 2004, 2008), Freire (2006) e Candau (2009). Apresenta ainda o desenvolvimento dos 11 encontros com professores e o processo de elaboração dos planos de aula. Esta tese utilizou da abordagem de Pesquisa Etnográfica para os processos de coleta e análise dos dados. Baseou-se na observação participante de sala de aula, nos registros em cadernos de campo e na triangulação dos dados. Baseou-se, ainda, na pesquisa-ação para o desenvolvimento de 11 encontros com 376 professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro, buscando estudar sobre os processos de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista, discutir sobre Inclusão em Educação e elaborar, coletivamente, planos de aula. Dos 100 planos de aula elaborados, um deles foi trabalhado na sala de aula colaboradora e apresentado nesta tese, como o resultado dos esforços dos professores em pensar estratégias pedagógicas para a escola inclusiva. Os resultados indicam que, quando professores pensam as estratégias pedagógicas de sala de aula, contemplando processos de desenvolvimento diferenciados, como aqueles do aluno com Transtorno Autista, somados aos dos demais alunos, ultrapassam os limites do fazer cotidiano, conhecem mais e melhor as peculiaridades dos seus alunos, planejam e buscam atingir objetivos claros. Deste modo, todos os participantes se beneficiam deste processo.

Palavras-chave: Transtorno Autista, Inclusão em Educação, Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

MELO, Sandra Cordeiro de. *INCLUSION IN EDUCATION: A Study on the Perceptions of Teachers of Rio de Janeiro's State Education System about Pedagogical Practices of Inclusion*. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2010.

The present thesis aims to disclose perceptions of teachers of Rio de Janeiro's state education system about the pedagogical strategies inherent in the process of Inclusion in Education, which are depicted in the collective elaboration of lesson plans. We assumed that by deepening the studies on the teaching and learning processes of students with Autistic Disorder, we would facilitate the teaching and learning process of the other students. The reason for this is that students with Autistic Disorder present peculiarities in the course of their development which, when observed from a pedagogical perspective based on the studies by Ausubel, Novak & Hanesian (1969) and Vygotsky (1997, 2003, 2005), may guide the elaboration of pedagogical strategies for inclusive schools. Our studies on Autistic Disorder were based on the theoretical framework of authors such as Gauderer (1997), Ornitz (1997), Giné & Ruiz (1995), AAP, (1995), Ramachandran & Blackeslee (2004), Ramachandran & Oberman (2006), Rutter (1997), and Pinker (1998); while the studies regarding processes of Inclusion in Education used the theoretical framework of Santos (2006, 2007, 2009), Booth & Ainscow (2002), Ausubel (1968) and Vygotsky (2005, 2006); and those on pedagogical strategies were based on the theoretical framework of Passos (1996, 1997, 2004, 2008), Freire (2006) and Candau (2009). The development of the 11 meetings with teachers and the process of elaboration of lesson plans are also presented. This thesis used the ethnographic research approach for the processes of data collection and analysis and was based on participant observation of lessons, daily field registries and data triangulation as well as on action-research for the development of the aforementioned 11 meetings with 376 teachers of Rio de Janeiro's state education system so as to study the development processes of students with Autistic Disorder, discuss Inclusion in Education, and collectively elaborate lesson plans. From the 100 lesson plans elaborated, one was used in a collaborative classroom and presented in this thesis as the result of teachers' efforts to ponder pedagogical strategies for an inclusive school. The results indicate that when teachers reflect upon classroom pedagogical strategies, contemplating different development processes, such as that of the student with Autistic Disorder together with those of the other students, they exceed the limits of their daily tasks, get to know their students' peculiarities better, and plan and attempt to achieve clear goals. Thus, all participants benefit from this process.

Keywords: Autistic Disorder, Inclusion in Education, Pedagogical Strategies.

Dedico este trabalho a todos os professores da Rede Estadual de
Ensino do Rio de Janeiro e seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, amado Deus, pela graça de poder desenvolver este estudo. Ofereço ao Senhor este trabalho, que tão amorosamente, me ajudou a empreender.

Obrigada ao meu filho Henrique, pelo amor que me impulsiona a continuar.

Obrigada à minha família: meu pai, minha mãe, minhas irmãs Flavia e Fabiana e meu irmão Luiz Fernando, por me apoiar todos os dias.

Obrigada à minha querida orientadora, professora Mônica, pelo carinho, amizade e disponibilidade total e irrestrita.

Obrigada aos colegas do LaPEADE-UFRJ, pelos momentos de estudo e de trabalho em que juntos aprendemos.

Obrigada à professora Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, à professora Sandra Maciel de Almeida e à equipe do NETEDU-UERJ.

Obrigada à CAPES pelo auxílio financeiro, na forma de Bolsa de Doutorado, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Ser humano é ser junto. É necessário negar a afirmação liberticida de que “a minha liberdade acaba quando começa a do outro”. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre. Se alguém não for livre da fome, ninguém é livre da fome. Se algum homem ou mulher não for livre da discriminação, ninguém é livre da discriminação. Se alguma criança não for livre da falta de escola, de família, de lazer, ninguém é livre. Por isso, é preciso que a Paz – para que ela se efetive – se acresça a justiça. E o que é justiça? É todos e todas terem Paz (CORTELLA, 2007, Prefácio apud CARREIRA E PINTO, 2007, p. 2) .

GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1 – Banco de Teses da CAPES: todas as áreas de conhecimento;

Quadro 2 – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: as teses na área de concentração da Educação;

Quadro 3 – Universidade Federal do Rio de Janeiro: as teses na área de concentração da Educação;

Quadro 4 – Universidade Federal Fluminense: as teses na área de concentração da Educação;

Quadro 5 – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: as teses na área de concentração da Educação;

Quadro 6 – Matriz Analítica de Dados

Quadro 7 – Registro Gráfico de Campo – Pesquisa Etnográfica

Quadro 8 – Visitas de pesquisa na escola colaboradora

Quadro 9 – A Pesquisa Etnográfica na sala de aula colaboradora

Quadro 10 – Os encontros para a elaboração dos planos de aula

Quadro 11 – Etapas da pesquisa

Quadro 12 – Busca temática

Quadro 13 – Dimensões e Categorias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
i - Considerações Preliminares	16
ii - Quadro Geral.....	19
Parte I – Fundamentação Teórica	33
1.1 - O aluno com Transtorno Autista:quem é esse sujeito?	34
1.1.1 - A neurociência em favor dos estudos sobre os processos de aquisição de conhecimento da pessoa com Transtorno Autista	38
1.1.2 – Como se dá esse processo? Reflexões sobre a educação inclusiva	43
1.2 - Inclusão em Educação: reflexões sobre as dimensões culturais, políticas e práticas...51	
1.2.1 - Sobre as Culturas de Inclusão em Educação	56
1.2.2 - Sobre as políticas de Inclusão em Educação	60
1.2.3 - Sobre as Práticas de Inclusão em Educação	70
Parte II - Metodologia.....	73
2.1 – A Pesquisa Etnográfica.....	75
2.1.1 - A interação face a face na microetnografia de sala de aula	77
2.2 - A abordagem de Pesquisa-Ação.....	82
2.3 - O Processo de coleta dos dados	86
2.4 – O Processo de Análise dos Dados	90
2.4.1 - A análise dos dados da Etapa 1 – Sala de Aula.....	92
2.4.2 - A análise dos dados da Etapa 2 – Os Planos de Aula	99
Parte III – Resultados	105
3.1 – O resgate das questões de pesquisa e a busca por respostas.....	105
3.1.1 – A sala de aula pesquisada	106
3.1.2 – As práticas pedagógicas na sala de aula pesquisada.....	120
3.2 - Planejamento escolar: desafios para a prática pedagógica de uma escola para todos 125	
3.2.1 - Planejamento e organização didática da aula: o professor como mediador da ação educativa.....	131
3.2.2 – A percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas de inclusão	134
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS:	140
Anexos.....	151
Anexo 1 Análise dos dados da Etapa 1 – Observação de sala de aula	151

1.1 - Levantamento de Temas – por ordem de frequência	151
Anexo 2 - Relação Macro – Micro Temas.....	155
Anexo 3 - Levantamento dos Temas	156
Anexo 4 - Fluxograma Temático.....	156
Anexo 5 - Levantamento de categorias de análise	157
Anexo 6 – Categorias	158
Anexo 7– As relações entre as Dimensões, as Categorias e as Sub-Categorias.....	159
Anexo 8 – Análise dos dados da Etapa 2 – A elaboração coletiva dos planos de aula	167
2.1 – Língua Portuguesa	167
2.2 – Ciências	173
2.3 – Matemática	177
2.4 – Estudos Sociais	180
2.5 – Disciplinas Integradas.....	183
2.6 – Ensino Médio.....	185
2.7 – Educação Física	186
2.8 – Língua Estrangeira.....	187
2.9 – Educação Infantil.....	188

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: Um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão.

INTRODUÇÃO

A presente Tese tem por *Objetivo Geral*: desvelar as percepções dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, sobre as estratégias pedagógicas inerentes ao processo de Inclusão em Educação, representadas através da elaboração coletiva de planos de aulas. Partimos da *Hipótese* de que, ao aprofundarmos os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem do aluno com Transtorno Autista, facilitaremos os processos de ensino e de aprendizagem dos demais alunos. Isto porque, o aluno com Transtorno Autista apresenta peculiaridades no curso de seu desenvolvimento¹ que, se observadas através de uma perspectiva pedagógica baseada nos estudos de Ausubel, Novak e Hanesian (1969), Vygotsky (1997, 2003, 2005), pode orientar a elaboração de estratégias pedagógicas para a escola inclusiva.

Tem por *Objetivos Específicos*: 1 - observar uma sala de aula de ensino regular, semanalmente, durante o ano letivo de 2008, na qual haja pelo menos, um aluno com Transtorno Autista; 2 - Reunir professores da Rede Estadual de Ensino, para juntos elaborar planos de aula a partir do processo de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista, visando a criação de práticas pedagógicas para a Educação Inclusiva; 3 - observar a aplicação destes planos de aula na sala de aula pesquisada, buscando descobrir se, o desenvolvimento destes planos, na sala de aula regular, favoreceriam os processos de ensino e de aprendizagem dos demais alunos; 4 – Analisar se tanto os encontros com os professores, como os planos de aula, representariam as

¹ A seção sobre Transtorno Autista abordará esta temática.

percepções destes sobre as estratégias pedagógicas fundamentais para a Educação Inclusiva.

Educar alunos com necessidades educacionais diferentes se apresenta, nesta pesquisa, como o grande desafio que, junto com os professores de todo o Estado, buscamos enfrentar. Algumas questões nortearam o presente trabalho:

1) Numa sala de aula regular, como se apresenta o processo ensino-aprendizagem quando nela está incluída uma criança com Transtorno Autista? Como se caracteriza este processo de inclusão educacional?

2) Os Planos de aula, se desenvolvidos junto com os professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro, pensados e elaborados levando-se em consideração os processos de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista, favoreceriam o processo de ensino e de aprendizagem dos demais alunos na sala de aula regular?

3) Os encontros com os professores para estudo e discussão sobre o processo de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista e sobre Educação Inclusiva, somados ao produto dessas discussões, qual seja, os planos de aula, representariam as percepções dos professores sobre as estratégias pedagógicas da escola inclusiva?

Buscando estas respostas, desenvolvemos uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com os Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado – NAPES e com uma Escola Estadual de ensino regular fundamental. Deste modo, durante o ano letivo de 2008:

1) Observamos, com frequência semanal, uma sala de aula composta de 25 alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre eles, um aluno com Transtorno Autista, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas trabalhadas naquele contexto, sem qualquer intervenção, além da nossa própria presença realizando os registros.

2) Desenvolvemos 11 encontros para 21 regiões coordenadas pelos NAPES, buscando a aproximação entre 376 professores da Rede Estadual de Ensino. Estabelecemos ambientes de discussão sobre o desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista, sobre processos de ensino e de aprendizagem, e sobre a temática da Inclusão em Educação. Nestes encontros, reunidos em grupos de cerca de cinco integrantes, os professores desenvolveram planos de aula. No total, registramos 100 planos de aula, entre as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Língua Estrangeira, Ensino Médio, Educação Infantil e Disciplinas Integradas. Cada grupo teve a meta de buscar estratégias pedagógicas que viessem a contemplar as necessidades educacionais dos seus alunos, considerando o processo de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista e ampliando para os demais.

3) Acompanhamos a aplicação de um² dos planos na sala de aula pesquisada, durante o segundo semestre, buscando comparar, entre os dois semestres, aspectos como participação e desenvolvimento dos alunos.

Esta pesquisa tem por sujeitos, os 25 alunos do terceiro ano do ensino fundamental de um CIEP Estadual, em São Gonçalo – RJ, sua professora, a comunidade escolar composta pela diretora, orientadora educacional, psicóloga, inspetor, agente de limpeza e demais professoras, as duas representantes do NAPES – São Gonçalo - RJ, e os 376 professores participantes dos encontros para elaboração dos planos de aula.

A Parte I desta Tese apresenta uma revisão da literatura sobre o tema pesquisado. Iniciamos com um estudo sobre o Transtorno Autista baseado no referencial teórico de autores como: Gauderer (1997), Ornitz (1997), Giné e Ruiz

² Os planos de aula foram oferecidos à professora regente, no segundo semestre de 2008, para que destes, fosse escolhidos, quantos ela desejasse, para a sua aplicação em sala de aula e para que observássemos, tanto a sua aplicabilidade como o seu desenvolvimento entre professora e alunos. Destes, a professora se interessou pelos planos referentes à Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, por causa dos prazos restritos que os Programas de Pós – Graduação estão sendo obrigados a cumprir, observamos a aplicação de um plano de aula. Este plano, como está descrito na Parte III – Resultados, se transformou em um Projeto, sendo desenvolvido durante o último bimestre de 2008.

(1995), AAP, (1995). Apresentamos algumas pesquisas sobre a influência do desenvolvimento precoce da aprendizagem, baseadas nos estudos de autores como: Ramachandran e Blackeslee (2004), Ramachandran e Oberman (2006), Rutter (1997), Pinker, 1998. Acreditamos que o investimento adequado no professor supõe a operacionalização da ação pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem.

Num segundo momento, desenvolvemos um estudo sobre Inclusão em Educação. Contamos com o referencial teórico de Santos (2006, 2007, 2009), Booth e Ainscow (2002), Ausubel (1968) e Vygotsky (2005, 2006). Apresentamos conceitos como o de barreiras à aprendizagem e à participação, de *Culturas*, de *Políticas*, de *Práticas* de Inclusão em Educação e de aprendizagem significativa tal como os entendemos.

A Parte II desta Tese apresenta o Método. Optamos por dividi-la em 1) apresentação teórica das abordagens Etnográfica e de Pesquisa-Ação, 2) o processo de coleta dos dados, e 3) o processo de análise dos dados.

A pesquisa etnográfica tem se mostrado freqüente nos estudos da sala de aula como nos aponta os escritos de Mattos e Fontoura (2009), Mattos (2003), Cox, Assis Peterson (2003), André (1995). Embora o espaço escolar seja familiar à grande maioria das pessoas, a reflexividade do olhar etnográfico possibilita perceber as diferenças sutis entre as salas de aulas e os sujeitos que atuam nesse espaço, possibilitando o exercício do estranhamento do campo pesquisado. Especificamente, no que se refere à sala de aula, a observação participante se torna o instrumento principal de coleta de dados, pois ultrapassa o limite das palavras ditas, e alcança o espaço das interações.

A pesquisa-ação se apresenta fundamental no trabalho em colaboração com professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, através dos encontros, e na criação de ambientes propícios ao estudo, à discussão, e à ação.

A seção sobre o processo de coleta dos dados apresenta o processo de observação participante na sala de aula pesquisada, e os registros em cadernos de campo, através de três olhares diferentes, realizados pela equipe de pesquisa composta pela doutoranda e duas graduandas em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Apresenta ainda o desenvolvimento dos 11 encontros com professores e o processo de elaboração dos planos de aula.

A seção sobre o processo de análise dos dados apresenta a triangulação dos dados coletados a partir dos registros de campo da sala de aula pesquisada, dos planos de aula e das avaliações escritas, realizadas pelos professores, sobre os encontros.

A parte III da presente Tese apresenta os resultados da Tese. Resgatamos as questões de pesquisa e buscamos as respostas. Discutimos os dados coletados na sala de aula, utilizando as vozes de alunos e professora, para desvelar as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Ressaltamos a importância do planejamento para a educação e, através dos estudos de Veiga (2008), Freire (2006) e Candau (2009), analisamos a aplicação, na sala de aula pesquisada, de um dos planos de aula elaborados nos Encontros com professores.

Enfim, analisamos a ênfase apresentada pelos professores, nas discussões durante os Encontros e observadas nos Planos de Aula, como alternativas para uma nova abordagem pedagógica, desenvolvidas para a sala de aula regular, buscando alcançar a educação de todos os alunos.

i - Considerações Preliminares

O desenvolvimento desta pesquisa está de acordo com o pensamento de Booth e Ainscow (2002) de que a inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes e que o desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e se baseia nestas diferenças. Desta forma, pesquisas que direcionam seus esforços à identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos se justificam à medida que buscam concretizar o ideal de educação para todos.

Acreditamos que o trabalho em identificar e reduzir as dificuldades de um estudante pode beneficiar outros estudantes cuja aprendizagem não seja inicialmente um foco de preocupação. Esta é uma maneira através da qual as diferenças entre estudantes, interesses, conhecimentos, habilidades, origens, língua materna, sucesso ou impedimento, podem funcionar como recursos de apoio à aprendizagem. Como Booth e Ainscow (2002), apoiamos a idéia de que Inclusão tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes e que apóiam seus funcionários, estudantes e sua comunidade em geral. Tem a ver com a construção de comunidades que encorajam e celebram seus sucessos. Tem a ver, ainda, com a construção de comunidades em um sentido mais amplo. Neste caso, as escolas podem trabalhar com outras agências e com as comunidades para promover as oportunidades educacionais e as condições sociais dentro de suas localidades.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. As barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. As barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e no que é

ensinado. As barreiras à aprendizagem e à participação podem prevenir o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola.

Como Booth e Ainscow (2002), entendemos que a inclusão em educação supõe a valorização de todos os estudantes e profissionais da educação; o aumento da participação destes estudantes e profissionais; a redução da exclusão destes sobre as culturas, o currículo e as comunidades das escolas locais; a reestruturação das políticas, das culturas e das práticas nas escolas de forma a responder à diversidade de estudantes e profissionais; e a redução das barreiras à aprendizagem e à participação de todos

Estamos de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) quando esta objetiva, dentre outros, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Para tanto, orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Nesta perspectiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

De acordo com o Documento Subsidiário à Política de inclusão (2005), uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a

implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições, já que as práticas discriminatórias que elas produzem, extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

De acordo com o referido documento, o sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade. As escolas especiais, ao reconhecerem como sua tarefa o apoio às escolas regulares comuns nos processos de inclusão, contribuem para o acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, a formação docente, o atendimento educacional especializado, a orientação à família e a rede de serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho e outros de interface com a educação.

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão assegura que dentre as competências da equipe destacam-se atividades como: a realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; e a assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular.

Com este pensamento, fundamentamos nossa prática ao longo desta pesquisa e a apresentamos ao leitor.

ii - Quadro Geral

Inicialmente, realizamos uma busca no Banco de Teses da CAPES³ com o objetivo de tomar conhecimento do quadro geral de teses realizadas sobre esta temática nas principais Universidades do Estado do Rio de Janeiro, dentre elas: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, a Universidade Federal Fluminense - UFF, e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A busca foi realizada a partir de um critério definido, qual seja, o nível de pesquisa - Doutorado. Desta forma, somente entramos em contato com as teses desenvolvidas, financiadas e publicadas pela CAPES no período entre 1998 e 2010. Outro critério utilizado foi o das palavras-chave – Autismo, Transtorno Autista – T. A., Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – T.I.D., Educação Especial – E.E., Educação Inclusiva – E.I., Estratégias Pedagógicas – E.P., Planejamento de Aula – Pl.A. e Plano de Aula – P.A. Estas palavras-chave foram inseridas no campo referente ao assunto da busca. Desta forma, escolhíamos uma Universidade, e pesquisávamos as teses referentes a cada palavra-chave. Desta busca surgiu o quadro abaixo:

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

QUADRO 1 - BANCO DE TESES DA CAPES – TODAS AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

	Autismo	T. A	TID	TGD	E.E.	E.I.	E.P.	Pl.A.	P.A.
UERJ	0	1	0	0	17	3	1	1	1
UFRJ	3	0	0	0	39	1	13	1	1
UFF	0	0	0	0	11	0	7	1	0
PUC - Rio	0	0	0	0	11	0	10	1	0

A escolha das palavras-chave deu-se a partir da temática da própria pesquisa. Os estudos sobre Transtorno Autista, assim como sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, Estratégias Pedagógicas e Planejamento Educacional nos interessam sobremaneira. Destacamos as teses desenvolvidas na área de conhecimento da Educação.

QUADRO 2 - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:

As teses desenvolvidas na área de concentração da Educação:

UERJ										
	Autismo	T. A	TID	TGD	E.E.	E.I.	E.P.	Pl.A.	P.A.	Total
Número de teses	0	1	0	0	17	3	1	1	1	24
Área de conhecimento: Educação	0	0	0	0	6	2	0	1	1	10
Demais áreas	0	1	0	0	11	1	1	0	0	14

Na busca a partir da palavra-chave Educação Especial, destacamos as teses de: 1 - Haydea Maria Marino de Sant'Anna Reis, intitulada: Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil (2006); 2 - Liliane Barreira Sanchez, intitulada: A Formação Ética – a questão da educação pelos modelos (2006); 3 - Maria Claudia Dutra Lopes Barbosa, intitulada: Programa de enriquecimento de base cognitivo-comportamental, mediando o transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) de um estudante com Altas Habilidades na escola regular: um estudo de caso (2006); 4 - Rejane de Souza Fontes, intitulada: a Educação Inclusiva no Município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência (2007); 5 - Rita de Cássia Prazeres Frangella, intitulada: Na procura de um curso: Currículo, Formação de Professores, Educação Infantil – identidade(s) em (des)construção (2006); 6 - Sandra Regina Sales, intitulada: Justificativas, acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na Universidade brasileira (2007);

Destas teses, a de Reis (2006) investiga aspectos da formação docente para a Educação Especial, especificamente com relação às Altas Habilidades/Superdotação. Esta investigação utilizou o estudo de caso como abordagem de pesquisa, para acompanhar um curso de pós-graduação Lato Senso ocorrido entre os anos de 1999 e 2002. Este estudo traz como conclusões a existência precária de ações efetivas, seja em âmbito governamental, seja por universidades e escolas. Segundo a autora, as poucas iniciativas identificadas não estabelecem relação entre si e permanecem isoladas, o que retarda a conquista de melhores condições de trabalho docente, permitindo a continuidade de práticas anteriores, uma vez que consolidam um vaivém de posturas, e, assim, pouco se avança em direção à oferta do atendimento adequado, e necessário, ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

A tese de Barbosa (2008) busca identificar nos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação a demanda de conhecimento da literatura educacional específica e a capacitação na área da Educação Especial, a fim de auxiliá-los a desenvolver seus talentos. Utilizou o Programa de Enriquecimento de base Cognitivo-Comportamental em um dos sujeitos, que, em conclusão, atuou na potencialização de seus talentos e habilidades.

A tese de Fontes (2007) se propõe a analisar como acontece a inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, sob a luz das políticas públicas de inclusão e da cultura escolar. Analisa ainda, como o ensino colaborativo, ou bidocência, pode contribuir neste processo. Utiliza da abordagem de pesquisa do tipo etnográfico em duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (RJ). O modelo de análise pautou-se nas três dimensões do Index proposto por Booth & Ainscow (2002), a partir da triangulação entre as políticas públicas, a cultura escolar e as práticas pedagógicas. A autora afirma que os resultados revelam que a política de Educação Inclusiva desta rede ainda encontra-se à margem do debate educacional mais amplo, permanecendo sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Especial. O estudo conclui que este tipo de pesquisa nos leva à necessidade de uma política de investimento no trabalho colaborativo e no repensar da escola a partir de sua própria cultura, como os principais indicativos para que uma efetiva Educação Inclusiva aconteça.

Na busca a partir da palavra-chave Educação Inclusiva, destacamos as teses de: 1 – Andréa de Farias Castro, intitulada: Arte e Cultura Escolar: resgatando espaços na civilização científica (2006); 2 - Maryse Helena Felipe de Oliveira Suplino, intitulada: Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares (2007).

A tese de Suplino (2007) estuda o processo de inclusão educacional de crianças e adolescentes com autismo. Utiliza da abordagem de pesquisa etnográfica e tem por objetivo, retratar e analisar as salas de aula, visando compreender as relações estabelecidas no seu interior. De acordo com a autora, os dados obtidos indicaram que o compromisso assumido na inclusão daquelas crianças não representou uma transformação prática nos procedimentos de ensino utilizados, modelos de exercícios e critérios de avaliação, apontando para a necessidade de uma mudança de postura no interior das escolas, desdobrada em ações práticas e cotidianas. O papel do adulto como facilitador mostrou-se fundamental e as brincadeiras representaram uma importante via de comunicação e interação entre os alunos.

Na busca a partir da palavra-chave Planejamento de Aula destacamos a tese de: Maria Lucia de Souza e Mello, intitulada: Registros de Aula: espaços de estudo sobre o currículo (2007). Segundo a autora, essa tese estuda o currículo nos registros escritos e nas entrevistas realizadas com quatro professoras de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro. O estudo constatou que os sujeitos da investigação deixam transparecer os momentos em que ocorrem mudanças e transformações no próprio pensamento.

Das teses desta Universidade, observamos que a de Fontes (2007) se aproxima com a temática da presente pesquisa, à medida que analisa a inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino e utiliza como referencial teórico os estudos das três dimensões – *Culturas, Políticas e Práticas* do Index para a Inclusão proposto por Booth & Ainscow (2002).

A tese de Suplino (2007) também se aproxima da presente pesquisa à medida que estuda o processo de inclusão educacional de crianças e adolescentes com Transtorno Autista em escolas regulares, e ainda utiliza da abordagem de pesquisa

etnográfica para retratar e analisar as salas de aula, visando compreender as relações estabelecidas no seu interior. No entanto, nenhuma destas duas teses tem por objetivo estudar as percepções dos professores sobre as práticas pedagógicas de inclusão a partir da elaboração coletiva de planos de aula.

Observamos, nesta Universidade, que a distribuição entre as áreas de estudo se apresenta homogênea. Reis (2006) e Barbosa (2008) versam sobre Formação de Professores; Fontes (2007) e Suplino (2007) abordam o tema da Inclusão em Educação; Mello (2007) e Frangella (2006) investigam sobre currículo; Sales (2007), Castro (2006) e Sanchez (2006) estudam, respectivamente, as políticas públicas, a sociologia da educação e a filosofia da educação. Ainda que abranjam áreas diversas, Reis (2006), Barbosa (2008), Fontes (2007) e Suplino (2007) desenvolvem seus estudos com sujeitos com necessidades educacionais especiais.

QUADRO 3 - A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

As teses desenvolvidas na área de concentração da Educação:

UFRJ										
	Autismo	T. A	TID	TGD	E.E.	E.I.	E.P.	Pl.A.	P.A.	Total
Número de teses	3	0	0	0	39	1	13	1	1	58
Área de conhecimento: Educação	0	0	0	0	5	0	2	0	0	7
Demais áreas	3	0	0	0	34	1	11	1	1	51

Na busca a partir da palavra-chave Educação Especial, destacamos as teses de:

1- Daniela Patti do Amaral, intitulada: Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como de território de formação teórica e prática dos licenciandos (2008); Deise Gonçalves Nunes, intitulada: Da roda à creche - proteção e reconhecimento social da infância (2000); 2 – Marcia Serra Ferreira, intitulada: A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980) (2005); 3 – Roberto Guimarães Boclin, intitulada: O Uso de Indicadores de Desempenho na Avaliação Institucional: quem acredita? (2002); 4 – Silvia Maria Agatti Ludorf, intitulada: Do Corpo Design à Educação Sociocorporal: o corpo na formação de professores de Educação Física (2004); 5 – Synval de Sant'Anna Reis Neto, intitulada: Uma Contribuição Educacional ao Curso de Graduação em Administração: formação do perfil gerencial para o século XXI (2008).

Na busca a partir da palavra-chave Estratégia Pedagógica, destacamos as teses de: 1 - Marlucy Alves Paraiso, intitulada: Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar (2002); 2 – Teresa Cristina Escrivão Soares Cortez, intitulada: A construção da enfermagem no sistema de ensino particular: o caso da Universidade Gama Filho (1998).

Observamos na UFRJ, Universidade de origem da presente tese, que nenhuma pesquisa, financiada pela CAPES, no âmbito da área de conhecimento da Educação, foi realizada, no período entre 1998 – 2010 sobre a temática que estudamos. Por outro lado, três teses versaram sobre a temática da História da Educação, Ferreira (2005), Neto (2008) e Cortez (1998). Duas teses investigaram sobre formação de professores no Brasil, Amaral (2008) e Ludorf (2004). Nunes (2000) abordou a temática da educação

infantil – reconhecimento social da infância, Boclin (2000) investigou sobre o ensino superior e Paraiso (2002) investigou o discurso da mídia sobre educação escolar.

QUADRO 4 - A UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

As teses desenvolvidas na área de concentração da Educação:

UFF										
	Autismo	T. A	TID	TGD	E.E.	E.I.	E.P.	Pl.A.	P.A.	Total
Número de teses	0	0	0	0	11	0	7	1	0	19
Área de conhecimento: Educação	0	0	0	0	8	0	6	1	0	15
Demais áreas	0	0	0	0	3	0	1	0	0	4

Na busca a partir da palavra-chave Educação Especial, destacamos as teses de: 1 - Amparo Villa Cupolillo, intitulada: Corporeidade e conhecimento: Diálogos necessários à Educação Física e à Escola (2007); 2 – Célia Abicalil Belmiro, intitulada: Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil (2008); 3 - Eduardo Antônio de Pontes Costa, intitulada: Diário de um pesquisador: jovens pobres em devir na (in)visibilidade da formação profissional (2007); 4 - Eveline Bertino Algebaile, intitulada: Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil (2004); 5 - Jaqueline Pereira Ventura, intitulada: Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira (2008); 6 - José Américo de Lacerda Júnior, intitulada: Sísifo liberto (2004); 7 - Marcos Marques de

Oliveira, intitulada: O articulista Florestan: ciência e política como base de uma pedagogia socialista (2006); 8 - Rosilda Nascimento Benacchio, intitulada: A reconstrução histórica do movimento de trabalhadores técnico-administrativos através da fotografia – O sindicato dos trabalhadores das Universidades públicas estaduais – RJ (SINTUPERJ) (2007);

Na busca a partir da palavra-chave Estratégia Pedagógica, destacamos as teses de: 1 - Adriana Maria Brant Ribeiro Machado. Grupo de mulheres: sistematizando uma prática emancipatória de educação e saúde (2008); 2 - Andre Silva Martins, intitulada: Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo (2007); 3 - Marcos Pinheiro Barreto, intitulada: Educação e meio ambiente: a formação de professores em tempos de crise (2007); 4 - Maria das Mercês Navarro Vasconcellos, intitulada: Educação ambiental na colaboração entre museus e escolas: limites, tensionamentos e possibilidades para a realização de um projeto político pedagógico emancipatório (2008); 5 - Maria Ines do Rego Monteiro Bomfim, intitulada: Trabalho docente, classe e ideologia: o ensino médio e a modernização conservadora no Brasil (2008); 6 - Romildo Raposo Fernandes, intitulada: Dimensão político-pedagógica do poder local: a participação democrática nos anos 80 e 90 (2005).

Na busca a partir da palavra-chave Planejamento de Aula, destacamos a tese de: Marisa Narcizo Sampaio, intitulada: O caminho que fazemos ao caminhar: diálogos entre professoras/coordenadoras a partir de registros diários das aulas (2008). A autora trabalhou com registros diários das professoras que atuam no interior do Brasil, utilizados para acompanhar a prática pedagógica e subsidiar a formação continuada. Noções antagônicas como teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento prático e as relações de poder entre elas são apresentadas como faces da relação entre sujeitos e conhecimento. Segundo a autora, em conclusão, são levantadas algumas

aprendizagens e desaprendizagens obtidas durante o estudo: a possibilidade de diálogo a partir da própria experiência, a apropriação da palavra e a reinvenção de relatórios por parte das professoras, ao conviver com as relações de poder e hierarquização do trabalho na escola.

Nesta Universidade, observamos a prevalência de investigações que abordam as áreas da História, da Sociologia e da Filosofia da Educação. São elas: Algebaile (2004), Lacerda Junior (2004), Oliveira (2006), Benacchio (2007), Machado (2008), Martins (2007), Barreto (2007) e Fernandes (2005). Duas teses versaram sobre a Educação de Jovens e Adultos, a de Costa (2007) e a de Ventura (2008). O trabalho docente também foi estudado em duas teses, Bomfim (2008) e Sampaio (2008). Cupolillo (2007) abordou o tema da corporeidade e Vasconcellos (2008) da educação ambiental. Destas, a pesquisa de Sampaio pode ser uma contribuição para as reflexões sobre as relações entre sujeitos na escola e desses com o conhecimento.

QUADRO 5 - A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

As teses desenvolvidas na área de concentração da Educação:

PUC - Rio										
	Autismo	T. A	TID	TGD	E.E.	E.I.	E.P.	Pl.A.	P.A.	Total
Número de teses	0	0	0	0	11	0	10	1	0	22
Área de conhecimento: Educação	0	0	0	0	9	0	7	1	0	17
Demais áreas	0	0	0	0	2	0	3	0	0	5

Na busca a partir da palavra-chave Educação Especial, destacamos a tese de: 1 - Andrea Cecilia Ramal, intitulada: Educação na cibercultura - Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem (2001); 2 - Glória Walkyria de Fátima Rocha, intitulada: A faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Praia Vermelha à Ilha do Fundão – o(s) sentido(s) da mudança (2003); 3 - Hustana Maria Vargas, intitulada: Represando e distribuindo distinção – a barragem do ensino superior (2008); 4 - José Angelo Gariglio, intitulada: A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas (2004); 5 - Marcelo Gustavo de Souza, intitulada: Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância (2006); 6 - Maria Cristina Matos Nogueira, intitulada: Por que não me deixar falar na língua que eu quiser? – Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural (2008); 7 - Maria Masello Leta, intitulada: Relações de professores com a escrita: Um estudo em duas escolas de formação (2002); 8 – Rita Laura Avelino Cavalcante, intitulada: A escola rural e seu professor no campo das vertentes (2003); 9 - Susana Beatriz Sacavino, intitulada: Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil (2008).

Rocha (2003) estuda as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médico de graduação da Faculdade de Medicina da UFRJ, tendo como contexto as políticas de ensino superior e de saúde da década de 70 até 2003. Esta pesquisa utilizou relatos orais na linha da história de vida de 21 professores oriundos da Praia Vermelha, procurando identificar, em suas narrativas, os significados da mudança a respeito do Projeto Pedagógico da Escola de Medicina da UFRJ. O estudo conclui que não é possível à Faculdade imaginar que vá garantir a formação geral pretendida, se o aluno, durante a sua formação, convive, predominantemente, com modelos identificatórios que são de

professores especialistas, assim como é inviável pressupor uma escola médica hoje que tenha predomínio de médicos gerais no seu corpo docente. A abordagem metodológica deste estudo nos interessou, à medida que trabalhou com relatos orais na linha da História de Vida.

Na busca a partir da palavra-chave Estratégias Pedagógicas, destacamos as teses de: 1 - Adélia Maria Nehme Simão e Koff, intitulada: Escola, Conhecimentos e Culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular (2008); 2 - Andrea Cristina Pavão Bayma, intitulada: O papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão e exclusão das camadas populares na universidade (2004); 3 - Artur Guilherme Carvalho da Motta, intitulada: Gestão pedagógica e docência: o trabalho do professor como experiência social (2006); 4 - Célia Maria Fernandes Nunes, intitulada: O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação (2004); 5 - Fernando César Ferreira Gouvêa, intitulada: Tudo de novo no Front: O impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964) (2008); 6 - Glauco da Silva Aguiar, intitulada: Estudo comparativo entre Brasil e Portugal sobre diferenças nas ênfases curriculares de Matemática a partir da análise do Funcionamento Diferencial do Item (DIF) do PISA 2003 (2008); 7 - Maria das Graças de Arruda Nascimento, intitulado: Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de hábitos profissionais (2006).

Motta (2006) aborda as práticas docentes de 5ª a 8ª série de uma escola particular da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, buscando identificar e analisar, em particular, os mecanismos e estruturas de gestão que favorecem a vivência de tais experiências e a construção de narrativas. A análise apontou com relação às práticas gestoras, ficaram evidentes as habilidades técnicas, relacionais e conceituais nas quais

se apóia o trabalho da equipe e que lhe permitem estabelecer estratégias e mecanismos de gestão. A análise dessas práticas e dos discursos a respeito dela, por outro lado, abre novas possibilidades de pesquisa, diante das relações com o tempo: enquanto este se revela um fator determinante para a vivência das práticas docentes como experiências significativas positivas por parte dos professores, ao mesmo tempo, é um fator de negatividade para a equipe gestora, sempre parecendo precisar de mais tempo do que aquele de que dispõe.

Esta pesquisa nos interessou por tratar-se de um estudo sobre as práticas pedagógicas e o estabelecimento de novas estratégias, como experiências significativas positivas por parte dos professores.

Na busca a partir da palavra-chave Planejamento de Aula, destacamos a tese de: Claudia Hernandez Barreiros, intitulada: Quando a diferença é motivo de tensão - um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental (2006). O estudo contou com observações de reuniões de planejamento e centros de estudos, de aulas de quatro turmas e três professoras e também com entrevistas a essas três professoras e à diretora e à coordenadora pedagógica da escola. Considerou-se a princípio que a diferença é um tema que não exige apenas ações planejadas e conscientes, uma vez que também emerge em situações não previstas e que, quase sempre, implicam em tensão. Percebeu-se que a palavra diferença congrega variados sentidos e que alguns deles de fato estão presentes nessa escola e sendo enfrentados por essas professoras em suas atividades como docentes, mas que a perspectiva cultural abordada por McLaren e outros e procurada pela pesquisadora somente apareceu nos momentos de estudo do tema pelo grupo de docentes. Nesse sentido, acredita-se que ainda há muito o que investir em políticas de formação docente para que esse

referencial, pelo seu viés cultural e numa perspectiva crítica, penetre as práticas pedagógicas.

Esta pesquisa nos interessou por tratar-se de um estudo sobre observações de reuniões de planejamento, centros de estudos e aulas, além de se basear numa perspectiva crítica através de um viés prático e cultural.

Observamos, nesta Universidade, assim como na Universidade Federal Fluminense, a prevalência de estudos sobre sociologia e história da educação e ainda, sobre políticas públicas, são eles: Ramal (2001), Rocha (2003), Vargas (2008), Souza (2006), Nogueira (2008), Cavalcante (2003), Sacavino (2008), Bayma (2004), Gouvêa (2008), Aguiar (2008) e Barreiros (2006). Nunes (2004), Nascimento (2006), Leta (2002) e Gariglio (2004) abordaram o tema da formação de professores. Koff (2008) e Motta (2006) desenvolveram suas investigações sobre estratégias pedagógicas, respectivamente a educação por projetos e a educação no segundo segmento do ensino fundamental.

Este quadro geral apresenta um panorama das principais teses desenvolvidas no Estado do Rio de Janeiro. Demonstra que dentre as Instituições pesquisadas, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro prevalecem os estudos sobre deficiência,

Parte I – Fundamentação Teórica

Se a prática pedagógica é desenvolvida prioritariamente a partir do desenvolvimento da criança normal (ou sem necessidades educacionais permanentes), como educar crianças com o desenvolvimento diferenciado e com necessidades educacionais tão específicas? Será esta prática válida para nortear a educação da escola inclusiva?

A sala de aula é um misto de habilidades. Cada aluno possui as suas. O desafio do processo de ensino e de aprendizagem é buscar meios para desenvolver tanto as que ele já tem como as que ainda não desenvolveu. Entendemos que a escola inclusiva terá uma tarefa dupla: focar tanto as habilidades já adquiridas como desenvolver novas. Mas para cumprir tal tarefa, precisará, antes, conhecê-las.

Perrenoud (2001, p.19) expõe sobre a responsabilidade da escola. Segundo o autor, o sistema escolar é responsável pelos índices de fracasso escolar à medida que, cada criança deve nela permanecer de 25 a 35 horas por semana, durante pelo menos 10 anos, sujeito à sua ação pedagógica. O autor propõe uma pergunta: se a escola dispõe de tanto poder sobre as pessoas, porque não consegue instruí-las? E continua: para que serve ir à escola 9 ou 10 anos, se alguns saem dela sem ler fluentemente? Segundo o autor, a indiferença às diferenças é princípio gerador de fracasso escolar.

O autor não faz distinção entre alunos com ou sem necessidades especiais, o que nos leva a considerar que o exercício da diferenciação é para todos. Entendemos que diferenciar alunos diz respeito a conhecer cada um deles, seu processo de desenvolvimento, sua história pessoal, seus gostos, sua maneira de ser e de agir, o tom da sua voz, a cor do seu cabelo, o tom da sua pele, o ritmo do seu raciocínio, sua oratória. O desconhecimento deste aluno, ou de aspectos relacionados ao seu

desenvolvimento, seja no campo cognitivo, afetivo, emocional, tende a erigir barreiras entre o seu aprendizado e à ação pedagógica da escola.

Por esta razão, e pelo notório desconhecimento sobre o desenvolvimento da pessoa com Transtorno Autista, iniciamos esta seção com a descrição deste Transtorno.

Segundo Baptista e Bosa

O debate relativo à educabilidade dos sujeitos com autismo; o desconhecimento sobre essa síndrome, que resiste às recentes investidas em termos de debates e investigações; a proposição de abordagem do desafio “formação e autismo” com base em uma perspectiva transdisciplinar, concebida como uma meta (2002, p. 11) Torna-se a direção atual dos estudos e pesquisas sobre Educação. Para Baptista e Anié (In BAPTISTA e BOSA 2002, p. 95) “o ato pedagógico, portanto, deveria deixar de ser uma decorrência do processo diagnóstico, passando a integrar um movimento de investigação que explora a pergunta: quem é esse sujeito?”

1.1 - O aluno com Transtorno Autista: quem é esse sujeito?

O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento (AAP, 1995). Este subgrupo é caracterizado por severas deficiências e prejuízos invasivos em múltiplas áreas do desenvolvimento, incluindo perdas na interação social recíproca e na comunicação, apresentando comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Ornitz (1983) descreve uma evolução para essa doença situando no tempo os sintomas dessas crianças. Utilizaremos como ilustração, falas de mães de crianças e jovens com Transtorno Autista⁴.

O recém nascido é diferente de outros bebês, parece não precisar de sua mãe, torna-se rígido quando é pego no colo e pode adquirir um dos dois pólos: ser um bebê bonzinho que raramente chora, ou muito reativo aos elementos e irritável.

⁴ Estas falas foram coletadas em ocasião da pesquisa: Autismo e Educação: a dialética na inclusão, para a elaboração da Dissertação de Mestrado da autora desta tese.

Como ele (Helio) era muito quietinho nós achamos ele bonzinho demais, até que a minha chefe me chamou atenção e eu fui procurar um neurologista (MELO, 2004).

Os seis primeiros meses decorrem sem que o bebê não peça nada, aparentemente não nota a sua mãe. Os sorrisos, os resmungos, as respostas antecipadas são ausentes ou retardadas. Não demonstra interesses por jogos e reage intensamente aos sons.

Uma coisa que marcou muito o Camilo, ele não sorria, não sorria de jeito nenhum, todo mundo brincava com ele, fazia um monte de coisa (...) você virava de cabeça pra baixo, fazia todas as coisas possíveis e imagináveis e ele não sorria (MELO, 2004).

Dos seis aos doze meses se apresenta como um bebê não afetuoso, que não se interessa pelos jogos sociais, rígido e indiferente quando pego no colo. A comunicação verbal ou não verbal está profundamente comprometida, esta criança apresenta hipo ou hiperatividade com relação aos estímulos, aversão pela alimentação sólida, e as etapas de seu desenvolvimento motor são irregulares ou retardadas.

Ele (Camilo) gostava de estar em casa no berço dele com os brinquedos dele, ele era bem arredio a colo, e nunca dormiu embalado no colo como toda criança gosta né, ele não aceitava, tinha que colocar ele no berço e lá ele dormia sozinho, aí todo mundo, ótimo, maravilhoso, bebê calminho, bonzinho, um santo. (...) A comida, a alimentação era sistemática, ele não aceitava trocar de alimentação, ele só trocou de alimentação lá pelos quatro anos, era só purê de batatas, caldo de feijão e banana, banana ele nunca deixou de comer (MELO, 2004).

No segundo e no terceiro ano a criança permanece indiferente aos contatos sociais, comunica-se mexendo a mão do adulto como se fosse uma ferramenta, apresenta preferência em alinhar os brinquedos, intolerância às novidades, inclusive nos jogos; estimula-se sensorialmente rangendo os dentes, esfregando e arranhando as superfícies, fitando fixamente detalhes visuais, olhando as mãos em movimento ou os objetos com movimentos circulares. Neste período, a criança apresenta particularidades motoras como bater palmas, andar na ponta dos pés, balançar a cabeça, girar em torno de si mesma.

O Hélio foi passando por cada fase da vidinha dele. Quando era pequenininho, ele teve a fase batendo a cabeça, de ficar se auto agredindo, andar na ponta dos pés (MELO, 2004).

No quarto e no quinto ano a criança não apresenta contato visual, ou quando apresenta a qualidade é comprometida. Segundo Rutter, geralmente o contato olho a olho tem função de modular interações sociais, e é esta qualidade que está ausente no Autismo. As crianças autistas, em geral, não encaram as pessoas quando querem alguma coisa ou quando alguém se dirige a elas e, também, não utilizam o contato do olhar, fitando ou desviando os olhos, para regular o vai-e-vem que caracteriza o relacionamento social normal. (1997, p. 60).

Ela (minha amiga) observava os comportamentos das (outras) crianças, percebeu um olhar ausente no Hélio, esse jeito de ficar muito sério, de não dar um sorriso, de não jogar os bracinhos nessa idade, então ela notou coisas que eu não tinha percebido (MELO, 2004).

Nos jogos a criança não apresenta fantasia, imaginação e representação. A linguagem é ausente ou limitada, com a presença de ecolalia e/ou inversão pronominal. Estas crianças apresentam anomalias do ritmo do discurso, do tom e das inflexões. Apresentam ainda resistência às mudanças no ambiente e nas rotinas.

Nesse dia deu umas crises violenta nela. Eu nunca tinha visto ela daquele jeito antes, parecia que ela não estava se cabendo naquela sala. Se ela pudesse ir para o teto, sumir dali ela iria. Ela parecia um bicho arisco, parecia que estava matando ela. E isso acabou comigo (MELO, 2004).

Dos seis anos à adolescência, pode-se observar uma situação igual à do período anterior ou já evoluída, quando os sintomas acabam por se tornar menos evidentes. Se a fala não tiver sido aprendida até os cinco anos, é pouco provável que seu desenvolvimento ocorra posteriormente, podendo ocasionar uma estagnação do desenvolvimento intelectual. Há a diminuição da motilidade e uma melhora da resposta aos estímulos sensoriais, perdendo assim, um pouco de suas características de autista e assemelhando-se mais a um retardo mental. Se a capacidade de fantasiar for observada,

é difícil distinguir o seu produto da realidade. Neste período, a criança pode tornar-se agitada, agressiva, hiperativa ou impulsiva. Um quadro de depressão pode ser observado em autistas jovens.

Lá pelos 8 anos, ele começou a não aceitar a ida a estes lugares (psicóloga e fonoaudióloga), o pezinho dele estava muito torto e ele ia agarrado no meu ombro, ele não conseguia andar direito porque ele andava na ponta de pé. Na escola, tinha momentos que ele chorava muito, ele era muito alheio às coisas dentro da escola, ele sentava na cadeirinha dele e ficava ali (MELO, 2004).

Na adolescência e na vida adulta dos autistas, a deficiência mental em geral acentua-se, sendo difícil a sua diferenciação daquele com retardo mental e, portanto, a maioria acaba vivendo em instituições. Os autistas que possuem um QI mais elevado, são confundidos com esquizofrênicos, podendo também ser incapazes de viver em sociedade e de ser independentes, principalmente por sua dificuldade de relacionamento interpessoal, acompanhada de comprometimentos cognitivos e intelectuais.

Entrou a fase da adolescência e ele ficou muito agressivo, de ninguém conseguir comer ou dormir dentro de casa. Ele acordava de repente, gritando, e vinha em cima da gente querendo bater em todo mundo. As meninas (irmãs) ficaram traumatizadas, meu marido já não agüentava mais e fugia. Gugu vinha atrás de mim para me bater e meu marido fugia, não me defendia. Nós nos escondíamos dentro de casa, dentro do armário, atrás das cortinas, era uma tensão o dia inteiro. Eu ficava na cozinha e as meninas me avisavam quando Gugu vinha para me bater e eu saía correndo antes. Ele vinha gritando atrás de mim querendo me pegar. Um dia, o fogo aceso e ele começou a socar o fogão e as panelas. Ele pulava em cima do fogão e nós com medo de estourar alguma coisa. Eu já passei muita coisa, só Deus sabe o que eu passei. Quando ele saía, a gente apagava o fogo e comia o que desse. O almoço pela metade, ele com fome, querendo comer. Mas eu não sabia se podia chegar perto para dar... Parecia um leão (MELO, 2004).

De acordo com Wing (1996 apud BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 31) os estudos epidemiológicos apontam para taxas de prevalências que variam de 2 a 3 até 16 em cada 10 mil crianças. Baptista e Bosa (2002, p. 31) apontam que no Brasil o cálculo divulgado pela Associação Brasileira de Autismo, em 1997, era de, aproximadamente, 600 mil pessoas acometidas pelo transtorno. De acordo com Mello,

a incidência de autismo varia de acordo com o critério utilizado por cada autor. Bryson e col, em seu estudo conduzido no Canadá em 1988, chegaram a uma estimativa de 1:1000, isto é, em cada mil crianças nascidas uma teria autismo. Segundo a mesma fonte, o autismo seria duas vezes e meia mais freqüente em pessoas do sexo masculino do que em pessoas do sexo feminino. Segundo informações encontradas no site da ASA – Autism Society of America (www.autism-society.org, 1999) a incidência seria de 1:500, ou 2 casos em cada 1000 nascimentos. De acordo com o órgão norte-americano Centers for Disease Control and Prevention (CDC, www.cdc.gov), o autismo afetaria de 2 até 6 pessoas em cada 1000, isto é, poderia afetar até 1 pessoa em cada 156. O autismo seria quatro vezes mais freqüente em pessoas do sexo masculino. O autismo incide igualmente em famílias de diferentes raças, credos, ou classes sociais (MELLO, 2007, p. 17).

1.1.1 - A neurociência em favor dos estudos sobre os processos de aquisição de conhecimento da pessoa com Transtorno Autista

Os estudos de Ratey (2002) sobre os processos de aquisição de conhecimento ,apontam que ao nascer, um bebê traz consigo milhões de conexões neurais prontas para desempenhar tarefas específicas. À medida que o mundo faz seus pedidos e exigências, muitas destas conexões são recrutadas para executar várias funções: ver, balbuciar, recordar, arremessar uma bola. As conexões que não são usadas acabam sendo desbastadas⁵. Na ausência da estimulação apropriada, uma célula cerebral morrerá, mas se lhe oferecer uma dieta de experiências enriquecidas, suas sinapses neurais germinarão em novos ramos e novas conexões (p. 36). Sendo assim, o meio ambiente e a educação se estabelecem como saídas eficazes para os problemas/desvantagens sofridos por pessoas acometidas de transtornos mentais como o Autismo.

Entendemos que o investimento adequado no profissional da educação supõe a operacionalização da ação pedagógica para o desenvolvimento da infância. A escola

⁵ DESBASTAR: tornar menos basto, desengrossar. Dicionário Aurélio, Ed. Nova Fronteira: 2002. “Dois processos de desbaste em seqüência aperfeiçoam então as redes neurônicas que inicialmente se formaram. Um causa a perda de neurônios inteiros e o outro a perda de ramificações e sinapses” (Ratey, 2002, p. 36).

aparece como o espaço afetivo, relacional e educativo favorável para este desenvolvimento. No entanto, cumpre ressaltar a necessidade de elaboração e de implantação de métodos e abordagens pedagógicas adequados ao seu alunado, atuação de profissionais capacitados, aumento progressivo da participação da família e da comunidade nos processos de tomada de decisões.

Este contexto de Inclusão em Educação supõe o reconhecimento das diversas formas de desenvolvimento na infância. Entendemos que será preciso buscar o como educar alunos com necessidades e potencialidades tão diferentes, juntos em uma mesma sala de aula. Esta pesquisa considera a idéia, levantada em Salamanca (1994), de uma pedagogia centrada⁶ na criança, que seja capaz de educar todas com sucesso. Repensar os métodos e as estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula levando em conta o desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista na intenção de aperfeiçoá-los para proveito dos demais alunos, apresenta-se como um passo importante na construção de uma escola inclusiva.

De acordo com a citada Declaração, uma pedagogia centrada na criança supõe que

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias e que os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (BRASIL, 1994, p. viii).

As décadas de 80-90 foram extremamente ricas em estudos sobre o Transtorno Autista, (RITVO, 1983; ORNITZ, 1983; EISENBERG, 1957; TANGUAY, 1984; RUTTER, 1983; WING, 1981; GAUDERER, 1993, OMS-CID 10, 1984, DSM 4R -

⁶ A declaração de Salamanca (1994, p. viii), acredita e proclama que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. Abordaremos este tema nas seções sobre Transtorno Autista e Inclusão em Educação.

TR; NATIONAL SOCIETY OF AUTISM, 1984), revelando que pessoas com este Transtorno apresentam, principalmente, dificuldade na comunicação social e no relacionamento afetivo e comprometimento acentuado no desenvolvimento cognitivo.

Observaram que as crianças com Transtorno Autista possuem deficiência cognitiva, inerente à nosologia autística, de etiologia e base biológicas, e que o seu desenvolvimento é francamente diferenciado. Observaram ainda, que crianças com Transtorno Autista são geralmente normais em aparência, porém comportam-se de forma estranha, que apresentam dificuldade de relacionamento e comunicação social e que “parecem estar desligadas, vivendo em um mundo próprio”.

Demonstraram que estas crianças possuem limitações acentuadas na busca por novas experiências – ao contrário, preferem a continuidade, a permanência e a rotina – e na compreensão das novas experiências; dificuldade no desenvolvimento de conceitos abstratos; preferência aos objetos do que aos seres humanos; diminuição ou ausência de curiosidade e imaginação, facilmente observáveis através de seu padrão de comportamento. Até então o Transtorno Autista foi profundamente estudado e apresentado através dos seus sintomas mais significativos.

Pesquisas mais recentes (RATEY, 2002; RAMACHANDRAN e BLAKESLEE, 2004; DAMÁSIO, 1996; PINKER, 1998) buscam ampliar e aprofundar os estudos anteriores, e com o auxílio de novas tecnologias, identificar as possíveis causas do Transtorno Autista. Dentre estes estudos levantou-se a hipótese da *Disfunção do Sistema de Neurônios-Espelho*.

Pesquisadores da Universidade de Parma, Itália, descobriram, no começo dos anos 90, um sub-conjunto de células que reflete no cérebro do observador os atos realizados por outro indivíduo, dando a eles o nome de neurônios-espelho. A propriedade principal destes neurônios é a de codificar padrões para ações específicas.

Segundo (RIZZOLATTI, FOGASSI, & GALLESE, 2006, p. 44) “essa propriedade permite ao indivíduo não apenas realizar procedimentos motores básicos sem pensar sobre eles, mas compreender esses atos ao observá-los, sem a necessidade de raciocinar explicitamente sobre eles”. Neste caso, para o comportamento do cérebro, ao ver alguém pegando uma fruta, é como se o próprio sujeito estivesse agindo. Pesquisas recentes (RAMACHANDRAN & OBERMAN, 2006) apontam que este grupo de células parece estar comprometido em pessoas com Transtorno Autista, e colocam na ordem do dia os estudos sobre a aquisição de conhecimento especificamente nesta área.

Para estes pesquisadores os principais sinais do autismo são: o isolamento social, a ausência de contato visual, a aversão a determinados sons, a pobreza de expressão verbal, a inexistência de empatia, a dificuldade na compreensão de metáforas e na imitação de gestos alheios, a preocupação exagerada com coisas insignificantes e o desconhecimento de aspectos fundamentais do seu entorno.

A hipótese é a de que, se o circuito neuronal que estoca memórias no cérebro, que codifica padrões para ações específicas, que cria representações sobre o mundo, estiver associado a interpretações de intenções complexas, sua ruptura explicaria a impressionante falta de habilidade social que caracteriza as pessoas com Transtorno Autista (RAMACHANDRAN & OBERMAN, 2006, pp. 54-55).

Outra hipótese é a de Frith e Baron-Cohen sobre a *Teoria da Mente*, que considera a pessoa com Transtorno Autista incapaz de antecipar o comportamento alheio e, conseqüentemente, incapaz de manipular mentalmente as representações desses comportamentos.

Segundo estes pesquisadores, o cérebro possui circuitos neuronais que possibilitam ao indivíduo criar representações sobre si próprio e sobre os outros, possibilitando a previsão do comportamento alheio e facilitando a interação social.

“Muitos indivíduos autistas não compreendem que as pessoas têm seus próprios pensamentos, pontos de vista, e um modo único de ser. Conseqüentemente, tampouco entendem crenças, emoções e atitudes dos outros” (RAMACHANDRAN & OBERMAN, 2006, p. 54). Este grupo afirma que as pessoas com Transtorno Autista não desenvolvem esta Teoria da Mente alheia.

Estas duas hipóteses, nos levam a supor que esta incapacidade ou disfunção observada na pessoa com Transtorno Autista, ressignifica os seus processos de aquisição de conhecimento, desta vez apoiados em sistemas culturais inseridos no âmbito dos seus interesses pessoais e do seu restrito círculo sócio-cultural. Uma escola que conheça os seus alunos, suas habilidades, conhecerá também os seus interesses, as suas motivações e utilizará desse conhecimento em proveito do ensino e da aprendizagem de todos.

A trilha indicada por estes pesquisadores se apresenta como um ponto de partida, mostrando que aquilo que uma criança normal aprende sozinha, à criança com Transtorno Autista deve ser ensinado, e o que ela já sabe deve ser desenvolvido. Se ampliássemos esta idéia para toda e qualquer necessidade educacional vivenciada pelos alunos no cotidiano da sala de aula, poderíamos experimentar um pensamento mais abrangente, onde a educação seria preparada para alcançar todos os alunos.

Autistas conhecidos como Temple Grandin, engenheira e bióloga que se tornou conhecida por criar a “máquina do abraço” com o fim de substituir o toque humano que a incomodava, autora do livro autobiográfico “Uma menina estranha” (1999), assim como Donna Williams, autora de uma fascinante autobiografia (BEYER, 2002 apud BAPTISTA e BOSA, 2002, p.115), além de inúmeros anônimos, provam todos os dias que são capazes de aprender. Aos profissionais da Educação resta a dúvida de como se dá este processo.

1.1.2 – Como se dá esse processo? Reflexões sobre a educação inclusiva

Acreditamos que a educação inclusiva melhor se sustenta sobre bases construtivistas⁷ e sócio-cultural. Entendemos que uma escola de qualidade seja capaz de atender à diversidade (COLL, et al., 2002, p. 15), tornando acessível aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Pensamos a educação como um motor para este desenvolvimento, considerado globalmente, incluindo as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora.

Neste caso, os alunos, sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, não apenas conhecem os propósitos que norteiam uma atividade, mas se apropriam deles, participam do planejamento destas atividades, da sua realização e dos seus resultados de forma ativa, compreendem o que estão fazendo e compartilham desta responsabilidade.

A construção objetiva do sentido no aprender possibilita ao aluno uma participação ativa no processo de aprendizagem, moldando, direcionando, construindo a sua rota de desenvolvimento, de acordo com o que lhe é culturalmente valorizado, pessoalmente desejado e até, objetivamente funcional. Não parece provável que diretrizes curriculares sejam elaboradas sem que se garanta a dimensão pessoal e subjetiva da educação, sem que se defina claramente o espaço dinâmico do aluno, sem que se entenda, definitivamente, que não existe educação quando não se lhe atribui sentido.

No processo de transformação histórica da educação, a demanda inclusiva surge com força total na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), quando, conforme mencionamos na Seção que versa sobre Autismo e Educação, esta levanta a necessidade da criação de uma pedagogia centrada na criança. “O desafio com que se confronta esta

⁷ Nesta tese, abordaremos o conceito mais abrangente de construtivismo, no qual sócio-culturalistas, como Vygotsky, cognitivistas, como Ausubel e construtivistas como Piaget se encontram.

escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia susceptível de educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (BRASIL, 1994). Esta pedagogia reuniria aspectos do âmbito da educação regular com os da educação especial para, mais do que somar, criar uma nova forma pedagógica, que a partir das duas primeiras bases, tenha sua própria característica, a de ser fundamentalmente inclusiva, ou seja, a de educar todas as possibilidades de aprendizes.

Esta é uma proposta complexa, primeiro porque parte do pressuposto de que todas as pessoas, em algum momento de suas vidas, experimentam necessidades educacionais especiais, com a diferença de que para umas estas necessidades são permanentes. Segundo, porque desconstrói a idéia de aluno ideal, que durante muito tempo pareceu servir de modelo para a elaboração de diretrizes curriculares. Terceiro, porque altera sensivelmente a dinâmica da sala de aula, da relação professor (a) - aluno (a), aluno (a) - aluno (a), e destes com a tarefa. Entendemos que a escola, por representar um microcosmo social, pode modificar conceitos internos, culturalmente construídos sobre as representações do outro como diferente.

Observamos que a abordagem construtivista contempla princípios fundamentais da educação inclusiva e pode servir de base teórica para a elaboração desta terceira pedagogia. Percebemos de que os princípios desta abordagem são amplamente conhecidos, porém superficialmente aproveitados, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental. Acreditamos que muitos processos de instrução e formação não atinjam seus objetivos, por direcionarem os seus esforços aos conteúdos. Segundo Pulaski:

(...) numa época em que o mundo inteiro clama por meios mais eficazes de educar as crianças, as escolas tradicionais continuam a sufocar a inteligência e a criatividade de nossos jovens, que engenhosamente descobrem formas de rebelar-se contra as exigências de uma obediência sem sentido (1986, 211).

Se bem utilizada, a proposta construtivista pode interferir positivamente no que se refere ao desenvolvimento potencial dos alunos, de forma a estabelecer como prioridade a construção do sentido no aprender. De outro modo, como entender aprendizagem que não seja de alguma forma significativa?

Buscamos delinear alguns conceitos, tais como os entendemos: são eles os de inclusão, de desenvolvimento potencial e de aprendizagem significativa.

Entendemos inclusão vinculada à exclusão. É impossível pensar em uma sem que se faça referência à outra. Dessa forma, compartilhamos o pensamento de que inclusão é sempre um processo (SANTOS & PAULINO, 2006, p. 12). Mas neste processo, quem deve ser incluído, aonde e por quê?

Segundo Castel, desde o nascimento, o indivíduo é regulado por uma sociabilidade primária, entendendo por isso, sistemas de regras que ligam diretamente os membros de um grupo a partir de seu pertencimento familiar, da vizinhança, do trabalho e onde são tecidas redes de interdependência (CASTEL, 2001, p. 48). Porém, estes processos de interdependência podem ser afetados e rompidos. A tais rompimentos e afetações, Castel dará o nome de desafiliação. “A desafiliação, tal como a entendo, é, num primeiro sentido, uma ruptura em relação às redes de integração primária” (CASTEL, 2001, p. 50).

Neste caso, a exclusão se dá por desafiliação, que poderia acontecer pelo abandono, pelo desemprego, ou seja, por qualquer fato que venha a romper a rede social de pertencimento. Para resolver estes problemas, as comunidades estruturadas buscam, de certa forma, remediar os fracassados da sociabilidade primária através de suas instituições de previdência. “A incapacidade física, a velhice, a infância abandonada, a doença – de preferência incurável - e as enfermidades – de preferência insuportáveis ao

olhar: sempre foram os melhores passaportes para se tornar um assistido” (p. 68), e, conseqüentemente, um excluído.

Castel aponta, em sua metáfora de “áreas” da vida social, o panorama no qual podemos observar que uma das formas possíveis de nomear a existência de alguns indivíduos e grupos que se encontram fora do circuito das interações sociais é a exclusão. Excluídos, marginalizados, discriminados, seja qual for a sua categorização, podem ser considerados cidadãos em risco social. Fragilizados em sua forma existencial, situam-se num espaço e num tempo denominado *zona de exclusão*, isto é, em um lugar social que representa a marginalidade profunda (MATTOS, 2002; CASTEL, 1991). Para o autor, são três as áreas que compõem a dinâmica do processo de exclusão social: a área de *integração*, a área de *vulnerabilidade* e a área de *exclusão*.

Não se trata mais de uma exclusão que poderia se classificar de atemporal ou residual, mas de uma exclusão que aparece como conseqüência de uma degradação em relação a uma situação anterior. Dito de outra forma, os novos excluídos não foram sempre excluídos, hoje em dia existem situações novas ou relativamente novas. Por exemplo, a de vulnerabilidade: “pessoas que vivem de um trabalho precário, que têm uma moradia, mas que podem ser expulsos se não conseguirem pagar suas dívidas” (CASTEL, 1991). Colocando deste modo, Castel nos apresenta um panorama onde todos, em algum momento da vida, experimentam situações de exclusão. É o sentimento de desafiliação, de rompimento da rede de pertencimento, baseado em valores e culturas sociais, que caracteriza a própria exclusão. A estes, a proposta inclusiva deve contemplar.

Com relação à educação, o processo se dá da mesma forma. É a inclusão pensada de maneira ampla, onde não basta abrir as salas de aula regulares para a entrada da criança com transtorno ou deficiência, mas modificar a estrutura escolar para que se

possa enxergar o aluno de forma complexa, ativa e reflexiva. Este aluno não se esgota naquele com necessidades educacionais especiais permanentes, mas em todos que perceberem-se em situações de exclusão.

A sala de aula inclusiva é diferente da regular e da especial, pois nela o que está em destaque são as diferenças. O reconhecimento de que os alunos possuem histórias de vida, culturas sociais e familiares, interesses específicos, habilidades diversas (e não teria sido sempre assim quando se trata de humanidade? O racionalismo iluminista é o que alimenta a ilusão de um aluno ou turma ideal...), enriquece a dinâmica escolar e modifica processos desgastados de avaliação e de elaboração curricular. É a idéia do micro (o dia-a-dia na escola) modificando o macro (o conceito instituído de educação em termos ideais), onde os processos da inter-relação entre os atores envolvidos, alunos e professor, em uma dinâmica dialética, ganha status de prioridade. A escola é parte representativa da sociedade, se identifica com esta e facilmente a reproduz, ao mesmo tempo em que a transforma e é por ela transformada. Trabalhar os processos de inclusão no âmbito escolar significa lançar-se ao desafio contínuo de transformar a estrutura social, destacar aspectos perversos de exclusão disfarçados de avaliações parciais e currículos apartados de valores culturais, para reestruturar a sociedade de modo a torná-la própria a cada cidadão.

A educação inclusiva busca o desenvolvimento global do aluno, “quando aprendemos, nos envolvemos globalmente na aprendizagem, e o processo e seu resultado também repercutem em nós de maneira global” (COLL, et al., 2002, p. 30). Desta forma, os processos de avaliação devem ser capazes de: 1 - identificar o estado de desenvolvimento atual do aluno, o que Vygotsky chama de desenvolvimento real; 2 – fornecer dados que sirvam de base para o planejamento educacional; 3 – promover situações em que o aluno se sinta desafiado a apreender um novo conhecimento. Esta

avaliação é processo contínuo, pois regula a dinâmica da aprendizagem. Com um olho na avaliação e outro no planejamento, o professor oferece condições favoráveis para que o aluno interaja com o objeto do conhecimento e se aproprie dele de forma significativa.

Vygotsky apresenta a relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem e afirma que não se pode limitar a um único nível de desenvolvimento:

Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (2006, p. 111).

O autor continua a sua explicação, definindo as zonas de desenvolvimento da criança:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (2006, p. 112).

O objetivo estará sempre voltado ao desenvolvimento potencial do aluno, ao que está por vir, ao que será buscado e trabalhado diariamente na inter-relação da sala de aula.

Na abordagem construtivista de educação, o papel do professor é ativo, dinâmico, assim como o do aluno. A relação estabelecida no interior da sala de aula servirá de fundamento para a aprendizagem.

Fontoura (2009), afirma que a abordagem construtivista acredita na superação das dicotomias, apostando numa proposta de construção contínua e mútua de saberes. De acordo com Becker (1993)

construtivismo significa a idéia de que nada , a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e constitui-se por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência, e muito menos pensamento (apud FONTOURA, 2009 apud MATTOS e FONTOURA, 2009, p.32).

Coll e colaboradores pontuam que a concepção construtivista considera o ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, com a ajuda do professor e dos colegas, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões (COLL, et al., 2002, p. 22).

Freitag (1993) afirma que o construtivismo parte do pressuposto epistemológico de que o pensamento não tem fronteiras: que ele se constrói, desconstrói-se, e reconstrói-se. Construtivismo é então, uma forma de conceber o conhecimento, sua gênese e seu desenvolvimento e, por consequência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais (apud FONTOURA, 2009 apud MATTOS e FONTOURA, 2009, p.32).

Desta forma, informações são processadas e transformadas pelo aluno durante o seu processo de aquisição de conhecimento. Portanto, há uma reestruturação dos conhecimentos anteriores, ao invés da substituição de alguns conhecimentos por outros. Isto caracteriza o construtivismo como uma abordagem de aprendizagem por reestruturação.

Para que a aprendizagem aconteça, será preciso considerar o aluno como sujeito reflexivo, capaz de realizar associações complexas entre o dado novo e o conhecimento já adquirido. Este movimento de reestruturação do conhecimento supõe uma

modificação do dado novo, que na associação com o conhecimento prévio, são ambos transformados, não havendo mais um nem outro isoladamente, mas um novo conhecimento construído. Para esta dinâmica, Ausubel apresentou o conceito de aprendizagem significativa, cuja essência

(...) é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa – ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva – e que o material aprendido seja potencialmente significativo – principalmente incorporável à sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal. (AUSUBEL, NOVAK, & HANESIAN, 1968, p. 34)

Neste processo de aprendizagem, o aluno atribui sentido ao que está aprendendo, oferece a si mesmo respostas às questões que talvez não chegasse a formular em voz alta, como: para que serve, que valor tem, qual a utilidade deste novo conhecimento? De acordo com Ausubel, a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica na posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis (AUSUBEL, NOVAK, & HANESIAN, 1968). Sendo assim, a educação inclusiva entende a aprendizagem de forma significativa.

Entendemos que quando não acontece a construção do sentido pelo aluno, não existe a aprendizagem, ou seja, a informação nova é facilmente esquecida. Preocupamo-nos a maneira como a informação é tratada na sala de aula. Priorizando o conteúdo através da transmissão mecânica, o professor distancia-se dos processos de aprendizagem de seus alunos e situa este mesmo conteúdo em lugar fadado ao esquecimento. Tempo precioso de desenvolvimento dos alunos tem sido perdido em função de práticas como estas. Na sala de aula inclusiva, este tempo é constantemente considerado, nas práticas,

na avaliação e no planejamento curricular. Acreditamos que vale mais a pena ajustar o planejamento para adequá-lo ao perfil da sala de aula do que permanecer com um programa fechado, rígido e funcionalmente questionável.

Buscamos, assim, reunir dois pilares da educação atual – a abordagem construtivista e os princípios da educação inclusiva – para pensar uma terceira pedagogia e atender à demanda estabelecida em Salamanca. Entender a sala de aula inclusiva como um espaço de reestruturação de conceitos, sentidos, e relações é promover a inclusão no interior da sociedade, é antes de tudo, trabalhar contra qualquer forma de exclusão.

1.2 - Inclusão em Educação: reflexões sobre as dimensões culturais, políticas e práticas

A presente seção apresenta uma reflexão sobre os processos de inclusão em educação, e como esta engloba e amplia o modelo de inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular. Entendemos que, ao pensarmos sobre inclusão em educação, levamos em consideração o desenvolvimento da identidade social, com suas dimensões *culturais, políticas e práticas*.

De acordo com Leonard (2009), o planeta Terra está em crise. Com mais de 20 anos de experiência investigando fábricas e depósitos ao redor do mundo, Leonard, junto com a Tides Foundation Funders Workgroup for Sustainable Production e a Free Range Studios, desenvolveu o documentário “The Story of Stuff (A História das Coisas), onde aborda a economia global dos materiais e o impacto sobre o sistema econômico, ambiental e de saúde.

O trabalho desenvolvido por Leonard vai além dos discursos ecológicos comumente observados, pois atinge as raízes do fracasso do modo de vida humano atual que, ao longo do tempo, se tornou insustentável. Sua análise crítica revelou que muitos

hábitos, escolhas, modos de agir em sociedade foram induzidos a partir de interesses que não visam o bem comum, mas, o privilégio de uma minoria detentora do poder. Conforme o documentário, esta cultura foi produzida sem que o indivíduo alvo percebesse o verdadeiro fim a que se destinava: interesses de uma minoria dominante, prejudicando sobremaneira o planeta, a sociedade e a pessoa humana.

A autora defende a necessidade de uma mudança profunda, radical e urgente em costumes que se encontram arraigados e formam a base do pensar, agir, sentir de toda a sociedade. Seu trabalho discorre sobre o sistema de consumo linear, onde a cadeia produtiva, desde a extração da matéria prima, passando pela produção, distribuição, consumo até o tratamento do lixo, se contrapõe à realidade de um planeta de recursos finitos. Estes recursos, se continuarem sendo explorados da maneira como vem acontecendo, fatalmente se esgotarão.

A História das Coisas chama a atenção para o fato de que o sistema de consumo linear, a princípio parecia funcionar, no entanto, um olhar mais atento mostrou que se tratava de um sistema inoperante. Nesse sistema, não só os recursos são desperdiçados, mas também as pessoas, à medida que, quem não possui ou compra muitas coisas, não tem valor. Sem poder de compra o homem não se estabelece como sujeito e se transforma em coisa. Consumível como uma coca-cola, o homem se vende a qualquer preço. O seu tempo, a sua saúde, o seu trabalho valem cada vez menos, até que ele se torna obsoleto e dá lugar a um sujeito mais novo, menos experiente e mais barato.

Neste mesmo contexto observamos que a minoria dominante se vale de um sentimento comum do indivíduo de desejar estar inserido na comunidade em que vive, para estimular o consumo desenfreado. A necessidade do indivíduo sentir-se inserido na comunidade faz com que este rejeite o diferente e adote um comportamento

padronizado. Leonard reivindica uma transformação do sistema linear em algo novo.

Um sistema no qual não se desperdice recursos ou pessoas porque, segundo ela:

é necessário nos livrarmos da antiga mentalidade de usar e jogar fora, e construir uma nova escola de pensamento, que seja baseada na sustentabilidade, na equidade, na química verde, no zero resíduo, na produção em ciclo fechado, na energia renovável e, na economia local viva (LEONARD, 2009).

Como pesquisadores críticos do campo educacional, percebemos que a educação também não resiste a um olhar mais atento. O sistema de ensino adotado em nossas escolas não abrange todos os alunos. A educação para todos ainda não é uma realidade. Entendemos que um dos maiores desafios para a proposta de Leonard se identifica com um dos maiores obstáculos no processo de inclusão educacional: a rejeição ao diferente e a necessidade da mudança. Segundo Mantoan, “sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza” (2005, p. 28).

Estes meios levam em consideração o fato de que toda escola pretende educar. É tarefa sua. Mas como cumprir com demanda tão diversa como a de uma sala de aula? Independentemente de ser uma sala de aula que receba alunos em processo de inclusão educacional, a escola precisa educar a todos. Não só os alunos, mas seus professores, seus servidores, seus administradores. A comunidade escolar, formada pelos seus setores, compõe o universo da educação para todos. Todos são participantes ativos no cumprimento da demanda de educar.

A elaboração participativa e o amplo conhecimento do projeto político pedagógico de cada instituição escolar é parte fundamental neste processo. Uma comunidade escolar que desconhece as *culturas*, as *políticas* e as *práticas* (SANTOS, 2006; BOOTH, AINSCOW, 2002) da sua escola não pode participar ativamente do processo de educar a todos. Quando resta o desconhecimento, cai sobre o professor

regente, neste caso a ponta de lança, o enfrentamento da diversidade das necessidades educacionais da sala de aula, como se fosse ele o único responsável pelo processo.

Observamos que a educação para todos pode beneficiar a todos quando está dirigida à diminuição das barreiras à participação. Entendemos que para que as políticas institucionais possam ser desenvolvidas, precisam ser, ao menos, do conhecimento de toda a comunidade. Uma regra simples como o horário de entrada, assim como o período de tolerância para o atraso, só pode ser efetivada se for do conhecimento de todos. Da mesma forma, este horário só poderá ser cumprido se tiver sido definido de acordo com a conveniência da comunidade que deverá cumpri-lo. Para que isto aconteça é preciso que haja diálogo entre os setores. Em nossa experiência, percebemos que regras arbitrárias costumam não funcionar.

A prática da recepção dos novos profissionais e alunos da escola, através de reuniões de apresentação da instituição, da distribuição de mapas do ambiente escolar, de quadros de aviso atualizados sempre que surja nova informação, caracteriza-se como facilitadora da comunicação entre setores e serve como guia eficiente para toda a comunidade escolar. Acreditamos que o compartilhamento das informações é princípio fundamental para a diminuição das barreiras à participação.

Nesta mesma lógica, a sala de aula aparece como um micro-cosmo da instituição. Listas de checagem para a realização de tarefas, desde as mais simples às mais complexas, além das orientações verbais do professor, são recursos auxiliares na organização do pensamento dos alunos. Servem também para facilitar o entendimento no que diz respeito aos critérios de avaliação do professor. Pensamos que o ensino exclusivamente verbal e abstrato tende a gerar incompreensões. No caso de um aluno com necessidades educacionais provisórias, observamos que estas incompreensões

podem ser resolvidas a curto prazo, mas que se complexifica quando se trata de alunos com necessidades educacionais permanentes.

Segundo Santos (2007), citando um trecho da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), no que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração afirma que:

Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. (p.15)

A autora continua a sua análise explicando que desta maneira, o conceito de "necessidades educacionais especiais" passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (p. 4).

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão, assim como reciclar todo o lixo de nossas casas não soluciona o problema planetário. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo, da mesma forma em que a nova escola de pensamento proposta por Leonard supõe ultrapassar a velha mentalidade de usar e jogar fora. Segundo Giné e Ruiz:

Sem um projeto de educação que comande e dê sentido às atuações, sem uma gestão e organização escolar eficaz, sem a participação dos

diferentes setores da comunidade educacional e o consenso como base para a tomada de decisões, sem o compromisso solidário no trabalho diário e na avaliação, não se pode conceber um trabalho pedagógico fértil, ainda que, aparentemente, fosse possível contar com os meios técnicos e pessoais necessários (1995, p. 295).

Acreditamos que se quisermos por em prática a educação para todos, será necessário uma mudança profunda, radical e urgente em costumes que se encontram arraigados e formam a base do pensar, agir e sentir de toda a sociedade. Neste tempo de incertezas, uma coisa é certa: o momento exige transformação, quer no plano do consumo desenfreado ou nos modelos educacionais. Leonard conclui o seu documentário afirmando que:

há quem diga que é irrealista, idealista, que não pode acontecer, mas eu digo que, quem é irrealista são os que querem continuar pelo velho caminho. Isso é que é sonhar. Lembre-se de que a velha fórmula não aconteceu por acaso, não é como a gravidade que temos que conviver. As pessoas a criaram e nós também somos pessoas, por isso vamos criar algo novo (LEONARD, 2009).

1.2.1 - Sobre as Culturas de Inclusão em Educação

Em 1973, Geertz afirmou que o conceito amplo de cultura, que sustentava os estudos etnográficos sobre os povos exóticos, deveria ampliar e englobar as culturas particulares, aquelas referentes a uma sala de aula, por exemplo. Às culturas inicialmente descritas, somaram-se as novas culturas, que favoreciam o exercício fundamental do pesquisador em tornar o familiar estranho. Para o autor, “a cultura é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1973, p. 24). Desta forma, a cultura se apresenta como um fenômeno social, cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais.

Para o autor, a cultura é algo dinâmico, mutante, diz respeito à vida de um grupo social. Esta cultura está representada nos fazeres cotidianos, nas expressões artísticas, nas políticas. Geertz (1973) chama a atenção aos aspectos culturais de cada sociedade, mostrando seus processos de construção de identidade.

Entendemos que as *culturas* são desenvolvidas em espaços dialéticos e dialógicos, onde o imaginário de um grupo é formado. Do mesmo modo, as *culturas de inclusão em educação* passam a ser desenvolvidas a partir de um caldo de experiências, vivências, onde lutas são travadas na grande arena do campo social. Estamos de acordo com o pensamento de Cortella quando entendemos que pensar sobre as culturas de inclusão supõe pensar criticamente em melhores formas de viver e sentir-se bem:

Estar bem é não impedirem a manifestação de meu pensamento livre e de minha individualidade responsável; é não constrangerem o meu corpo com a violência da fome e a agressão da doença sem socorro; estar bem é ser livre da crueldade da tortura, da degradação brutal do local onde vivo, do padecimento provocado pela não-convivência com aqueles a quem amo; estar bem é não ser vitimado pela falta de trabalho, não ser humilhado pela ausência de estudo, não ser desprovido de um lazer sadio. Estar bem é não ser mortalmente ferido pela discriminação de qualquer tipo, nem violentado pelo embaraço traumático de minha religiosidade, minha sexualidade, minha amorosidade, minha liberdade. Estar bem, em suma, é não deixar que apodreçam a minha esperança nem extirpem minha humanidade e a sacralidade de minha vida (2007, Prefácio, apud CARREIRA E PINTO, 2007, p. 3).

Enquanto sociedade, nos perguntamos: até que ponto somos livres? Até que pontos somos marcados pela discriminação? Até que ponto somos excluídos? Independente de sermos quem somos, até que ponto nos sentimos excluídos, ou discriminados? Acreditamos que o sentimento que nos leva a sentirmo-nos incluídos ou excluídos de um contexto social faz parte da real manifestação da dimensão das culturas de inclusão. Os conceitos polarizados, como inclusão e exclusão, dentro e fora, com necessidades educacionais e com necessidades educacionais, parecem se tornar cada vez

mais complexos. As culturas estão associadas às políticas e às práticas de inclusão. É na ordem dos valores que as ações são planejadas e oportunizadas.

Para Santos, a dimensão das *culturas* representa o plano em que, internamente, construímos nossas práticas discursivas, nossas justificativas, nossas crenças e tudo aquilo que, provavelmente, justificará nossas políticas/intenções e ações (SANTOS, FONSECA, & MELO, 2009, p. 16). Desta forma, aquilo que acreditamos diz respeito, diretamente, ao que fazemos. Entendemos que, para que a modificação das *práticas* pedagógicas aconteçam na direção de uma educação mais inclusiva, as *culturas* precisam ser repensadas, tendo em vista a não classificação de modos de vida e de pessoas, o que nos lembra Goffman, quem nos alerta para o fato de que as sociedades constroem

uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 2008, p. 15)

Para o autor, o estigma é um tipo especial de relação entre o atributo e o estereótipo (GOFFMAN, 2008, p. 13), ou seja, toda a sociedade apresenta modelos de normalidade, de costumes, de hábitos que se contrapõem diretamente a tudo que por ventura possa contradizê-los. Um estereótipo é, portanto, uma construção cultural do modelo do que não deve ser aceito como normal. É a identificação pejorativa do diferente. É importante ressaltar, que segundo o autor,

o indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos; isto é um fato central. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma “pessoa normal”, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima (GOFFMAN, 2008, p. 16)

Desta forma, o imaginário de um grupo social sobre si mesmo e seus membros em particular, faz diferença nas escolhas das ações que planejam e praticam. Esses

valores tendem a isolar os membros da sociedade em guetos de normalidade e anormalidade. São considerados como verdades que devem ser seguidas. No entanto, seus membros não a seguem por mero cumprimento, mas por acreditarem e as sentirem como apropriadas.

Acreditamos no desenvolvimento da sociedade, encaminhado pela dialogicidade, onde estigmas historicamente construídos possam ser repensados, pois, como Cortella, entendemos que não existe um humano sem os outros:

Ser humano é ser junto. É necessário negar a afirmação liberticida de que “a minha liberdade acaba quando começa a do outro”. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre. Se alguém não for livre da fome, ninguém é livre da fome. Se algum homem ou mulher não for livre da discriminação, ninguém é livre da discriminação. Se alguma criança não for livre da falta de escola, de família, de lazer, ninguém é livre. Por isso, é preciso que à Paz – para que ela se efetive – se acresça a justiça. E o que é justiça? É todos e todas terem Paz (CORTELLA, 2007, Prefácio, apud CARREIRA E PINTO, 2007, p.2) .

Este é o desafio de promover culturas de inclusão, pois pretende desenvolver novos paradigmas culturais, repensar crenças historicamente construídas e mantidas. Santos propõe que,

devemos mergulhar, o mais profundo possível, em temas atuais, relevantes à reflexão sobre para onde vamos como espécie e como sociedades. Esse mergulho, segundo pensamos, poderá nos levar ao caminho que, cremos, ao nos forçar a revermos nossos próprios valores, posturas e atos, representa nossa mais sincera concepção de mundo e pode nos auxiliar a exercer o papel que, acreditamos, todos nós temos perante o mesmo: o da promoção da paz mundial (SANTOS, FONSECA, & MELO, 2009, p. 8).

Em Educação, nos deparamos com a cultura do mérito, quando somente alcança um determinado patamar educacional quem provar o seu saber, a partir de critérios sociais estabelecidos para que uma parcela da população seja contemplada; do conteúdo, que entende o aluno como um sujeito “sem luz”, digno de ser preenchido de conhecimento; do papel, na qual a quantidade de produção dos alunos é relacionada à

qualidade da educação; dos números, onde a avaliação revela dados estatísticos formadores dos perfis dos alunos.

Podemos observar diversos tipos de valores trabalhados em sala de aula: aqueles relacionados ao desenvolvimento do comportamento moral dos alunos, as apologias ao comportamento adequado, ao aconselhamento. Além destes, observamos os valores relacionados às questões de gênero dos alunos, onde os aspectos relacionados à feminilidade e à masculinidade são discutidos. Outros valores como os que dizem respeito às representações sociais manifestadas pelos alunos são percebidos no cotidiano da sala de aula. Estes valores representam a cultura da sala de aula.

1.2.2 - Sobre as políticas de Inclusão em Educação

Pensar o processo de inclusão em Educação é pensar a Educação sem barreiras. É não só reconhecer que todas as pessoas são iguais perante a lei (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), mas que são também diferentes entre si e que podem aprender. Estas são premissas que se constituem frágeis quando observamos uma sociedade na qual a distribuição da renda e a oferta de bens e serviços é desigual, onde o valor de cada pessoa depende do que ela é capaz de comprar e consumir. A Educação, neste ponto de vista passa a ser um serviço a ser comprado à disposição de poucos. O desenvolvimento de uma educação que contemple todas as pessoas passa pela efetiva crença naquelas premissas, no direito ao acesso e na garantia da permanência em escolas regulares, na aceitação das particularidades de cada pessoa e na compreensão de que a capacidade de aprender é inerente a todo ser humano.

Se a prática educacional perdeu o rumo no caminho orientado por tais premissas, cabe às pessoas comprometidas com o desenvolvimento da Educação achar o seu norte. Algumas políticas educacionais apontam para tais nortes nomeando este processo como

inclusão em educação. Contudo, ainda se utiliza a expressão com um sentido finalístico, como se fosse um estado ideal ao qual se poderia chegar. Entendemos que o processo de inclusão em educação se configura como um paradigma em contínuo desenvolvimento, e como tal, deve sempre ser transcendido como um processo que visa novos ideais. Esta transcendência se dá a partir da compreensão de que, a medida que existirem exclusões no mundo, sempre haverá a necessidade de se lutar pela inclusão. Esta, por sua vez, poderá ter seu foco alterado em função das características históricas, políticas e culturais que definirão as “exclusões da hora”.

Partindo desta perspectiva, optamos por apresentar um breve histórico das políticas educacionais no intuito de expor alguns pontos que entendemos fundamentais na formação do olhar crítico sobre o processo de inclusão em Educação. Compartilhamos com Booth e Ainscow (2002) as noções de Barreiras à Participação e à Aprendizagem, e as Dimensões de *Culturas, Políticas e Práticas* de Inclusão em Educação como alternativas para o entendimento da Educação.

Em 1994, a Conferência de Salamanca, conforme mencionado no capítulo 1, trouxe um novo olhar sobre as deficiências, quando lançou a idéia de que todos nós, em algum momento de nossas vidas, podemos passar por necessidades educacionais especiais, já que neste grupo, estavam incluídos os sujeitos que, por algum motivo, não conseguissem se beneficiar da escola.

Esta declaração estabelecia a existência de situações de vida que favoreceriam o surgimento das necessidades educacionais especiais, tanto permanentes como temporárias, onde pessoas sem deficiência poderiam, assim como aquelas com deficiência, encontrar-se com dificuldades de aprendizagem.

Além das crianças com incapacidades e deficiências que são impedidas de frequentar suas escolas locais, existem outros milhões que:

- Estão experimentando dificuldades na escola, temporária ou permanentemente,

- Estão sem interesse ou motivação para aprendizagem,
- São capazes apenas de completar um ou dois anos de educação fundamental, forçadas a repetir as séries,
- São forçadas a trabalhar,
- Estão vivendo nas ruas,
- Estão vivendo muito longe de qualquer escola,
- Estão vivendo em extrema pobreza ou sofrendo de má-nutrição crônica,
- São vítimas de guerra e conflitos armados,
- Estão sofrendo de contínuos abusos físicos, emocionais e sexuais, ou
- Simplesmente não estão freqüentando a escola, seja por que razão for (BRASIL/MJ/CORDE, 1994, p. 5).

A idéia das necessidades educacionais especiais serviu como base para a compreensão da urgência do desenvolvimento de uma escola para todos, onde não haveria lugar para a segregação, já que se sustentava na idéia de que todas as pessoas poderiam experimentar necessidades educacionais especiais. No texto, a Declaração coloca um desafio:

A tarefa para o futuro é identificar formas através das quais a escola, como parte daquele ambiente social, pode criar melhores oportunidades de aprendizagem para todas as crianças e, por meio disto, enfrentar o desafio de que “a fonte mais predominante de dificuldades de aprendizagem é o próprio sistema escolar” (BRASIL/MJ/CORDE, 1994, p. 6).

Contudo, apesar desta Declaração apresentar um grande avanço para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, os olhares ainda estavam focados na perspectiva da interface entre Educação Especial e Educação Regular, quando deveria contemplar um campo mais abrangente. Entendemos que, em uma Declaração, anterior a esta, estaria os fundamentos necessários para o desenvolvimento de uma Educação sem barreiras: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Nesta, encontramos as bases para o que, entendemos ser, o futuro da Educação:

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos. Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos

apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento (UNESCO, 1990, p. 6).

Passados dez anos, em 2000, na intenção de assegurar o desenvolvimento em direção à educação para todos, realizou-se o Fórum de Educação para Todos. Neste fórum firmou-se o Compromisso de Dacar, estabelecendo metas a serem cumpridas até 2015, pelos países signatários, dentre eles o Brasil. Segundo o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos:

os países firmaram acordo de expandir significativamente as oportunidades educacionais para as crianças, jovens e adultos até 2015. Reconhecendo que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis, comprometeram-se com a efetiva inclusão dos que estavam em desvantagem, entre eles as mulheres, os mais pobres, os mais vulneráveis e outros grupos socialmente desfavorecidos (UNESCO, 2008, p. 7).

Este relatório apresenta a ampliação na perspectiva de Inclusão, mantendo o foco nas pessoas em desvantagem. O compromisso foi expresso em seis objetivos: a expansão da educação e o cuidado na primeira infância; a universalização da educação elementar gratuita e obrigatória; a aprendizagem de jovens e adultos; a redução das taxas de analfabetismo; a igualdade entre homens e mulheres nas oportunidades educacionais e; a qualidade da educação em todos os seus aspectos.

O referido relatório apresenta algumas medidas para a promoção da inclusão em Educação: a priorização dos programas de educação e cuidados na primeira infância; a supressão das taxas das matrículas e das mensalidades escolares; o aumento da oferta de vagas nas escolas; a garantia do apoio financeiro na forma de bolsas e benefícios aos alunos; a erradicação do trabalho infantil; a garantia do acesso às escolas às pessoas com necessidades educacionais especiais; a redução das disparidades entre os sexos; a priorização dos programas de alfabetização e de aquisição de competências básicas destinados aos jovens e adultos; e a promoção da leitura.

Das medidas propostas para promover a inclusão, o Relatório de Monitoramento da Educação para Todos observa que: no Brasil há políticas com elas convergentes, o que não quer dizer que tem sido suficientes, em termos de abrangência, eficácia e efetividade (UNESCO, 2008, p. 33).

Destacamos a Política de Acesso dos Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004); o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em 2004, o Ministério Público Federal, através da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, realizou uma série de oficinas de debates entre profissionais das áreas jurídica e pedagógica, e elaboraram um documento com o objetivo de divulgar os conceitos atuais e mais adequados às diretrizes mundiais com vistas à educação para todos. Estes debates levantaram a discussão sobre a legalidade da substituição do ensino fundamental regular pelo ensino em instituições especializadas.

O direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e também na Constituição Federal (BRASIL, 1988), não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2004, p. 10).

A interpretação deste grupo é a de que a LDBEN não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte. Afirma que sua interpretação é a de que, por ser o Ensino Fundamental um direito humano indisponível, nenhuma pessoa poderia dele ser privada. Desta forma,

toda vez que se admite a substituição do ensino de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, unicamente ao ensino especial na idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, esta conduta fere o disposto na Convenção da Guatemala (BRASIL, 2004, p. 12).

A Convenção da Guatemala, nos artigos I a e b repudia o tratamento desigual com base nas deficiências e determina como discriminação

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

O documento elaborado pelo Ministério Público Federal, defende a educação para todos, baseado na tese de que:

O ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os “bons” e os “maus” alunos, por critérios que são, no geral, infundados. Já o ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como uma oportunidade de mudança do “alguns” em “todos”, da “discriminação e preconceito” em “reconhecimento e respeito às diferenças” (BRASIL, 2004).

Cumpramos ressaltar que a Educação Especial faz parte da rede de apoio das escolas regulares, no que diz respeito às necessidades educacionais especiais. Segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005) estas instituições são responsáveis pela realização do levantamento de necessidades específicas da escola; pela elaboração de programas de assessoramento às escolas; pela orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; pela orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; pela assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular e afirma que:

a compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão (BRASIL, 2005, p. 5).

Este documento chama a atenção para as práticas discriminatórias observadas no interior das instituições educacionais e levanta o apelo à desinstitucionalização da exclusão.

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições, já que as práticas discriminatórias que elas produzem, extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam (BRASIL, 2005, p. 8).

Com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e/ou Superdotação nas escolas regulares, foi elaborada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Este documento expõe a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

Observamos que ainda que estes documentos tenham gerado avanços na compreensão do processo de inclusão em Educação, são baseados na perspectiva de que o sujeito da inclusão é o aluno com/sem deficiências. Seus direitos de educação, de participação e de respeito, são buscados arduamente. Muitos já garantidos, outros por garantir. Contudo, refletindo sobre estes avanços, entendemos que se o foco deixasse de estar somente no aluno com deficiências, poderíamos direcionar a atenção para o que fosse preciso repensar na educação de qualquer pessoa.

Dito de outra maneira, se considerássemos como sujeito da inclusão todo aquele que sofre barreiras à aprendizagem e à participação, estaríamos abrindo maiores possibilidades de se atuar dentro de um outro paradigma na compreensão dos processos educacionais. Isto porque todos estamos passíveis de sofrer tais barreiras, por um motivo ou outro. Neste sentido, a educação se organizaria para melhor atender à diversidade de alunos que se encontrassem nesta situação, e não a uma suposta, e sempre ilusória, homogeneidade estudantil.

Segundo Booth e Ainscow (2002), os estudantes encontram dificuldades quando experimentam barreiras à aprendizagem e à participação. Estas barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais.

Toda sala de aula, como um grupo cultural, possui as suas próprias regras, rotinas, combinados, que muitas vezes não precisam ser verbalizados por já serem do conhecimento de “todos”. Do ponto de vista do professor, por estas regras passam o comportamento esperado dos alunos ao entrar na sala de aula, como, por exemplo, sentar-se em sua carteira, colocar o material sobre a mesa, e aguardar em silêncio o início da aula. Já do ponto de vista do aluno, o desconhecimento de tais regras, independente do motivo, ocasionará um comportamento diferenciado, e este novo comportamento pode ser interpretado das mais diversas formas, desde indisciplina até déficit mental. Neste caso, o desconhecimento da regra será considerado uma barreira à participação e à aprendizagem, à medida que sem o prévio conhecimento de como agir, o aluno nem cumpre com o esperado, nem se encontra em plenas condições para argumentar quando é punido.

O controle das informações no interior da instituição escolar também pode ser considerado como uma barreira à participação e à aprendizagem de todas as pessoas

envolvidas com a escola, seja aluno, professor, servidor, pais, comunidade. A idéia principal é a de que todos participam do processo educacional, portanto, o foco sai do aluno e se amplia.

Se, no exemplo, entendermos que nem todos conhecem os critérios de comportamento de uma sala de aula em particular, expor estes critérios seria uma atitude em busca da diminuição de barreiras. Entendemos que a divulgação da informação gera participação. Desta forma, todos os alunos teriam claros os critérios de comportamento esperados para aquela turma, podendo agir sobre e a partir deles.

Por outro lado, quando o enfoque se volta para o professor, parte-se do pressuposto de que este é o principal responsável pela adoção das práticas de inclusão na sala de aula. Seguindo este raciocínio, o processo de formação de professores aparece como fórum de maior importância. Segundo Santos

Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem. Significa direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades, o que constitui o cerne de sua formação. Um educador, enfim, que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela (SANTOS, 2007, p. 15).

Santos aponta para a necessidade de ressignificação da formação de professores no que tange às dimensões de *Culturas, Políticas e Práticas* de inclusão em Educação, abrangendo o enfoque ao ensino superior. Parte de sua análise se deu sobre as ementas das disciplinas do curso de Formação de Professores de uma Universidade Federal. A autora apresenta que:

(...) em nenhuma das 112 ementas aparece, explicitamente, a palavra *inclusão* ou a expressão *inclusão em educação*, embora as discussões previstas apresentem, algumas direta, outras indiretamente, um potencial significativo para a formação de professores orientados inclusivamente (SANTOS, 2007, p. 28).

No entanto, apesar de constar nas ementas das disciplinas, o ideário sobre inclusão em Educação pareceu permanecer nos papéis em que foram inscritos, ou seja:

Esta discrepância pode estar associada à ignorância sobre o que seja promover inclusão em educação. Neste momento, sugerimos que o termo ignorância não seja tomado apenas no sentido de não saber, mas no do não reparar (reconhecer, se importar) nas condições alheias da coletividade (SANTOS, 2007, p. 96).

A pesquisa da autora aponta para o fato de que os professores estão sendo formados, na idéia de que o foco do processo de inclusão em educação está nele próprio.

(...) os dados nos fornecem informações para especular que para o alcance de uma educação condizente aos ideais propostos na conjuntura das ementas, atribui-se grande ênfase à atuação do professor. Isto pode ser interessante pelo fato de reconhecê-lo como um dos personagens centrais no processo de inclusão/exclusão em educação, porém há o risco de visualizar esta prática de forma descontextualizada, visto a pouca importância dada a um diagnóstico social (questões como desigualdade social, violência etc.) do contexto cultural e político no qual estas práticas deverão ser realizadas (SANTOS, 2007, p. 97).

Este enfoque parcial do processo de inclusão em Educação favorece o desenvolvimento de entendimentos parciais, desmembrados de um corpo social para o qual deve necessariamente se voltar. Desta forma, a responsabilidade e a “culpa” dos avanços e retrocessos inerentes ao desenvolvimento humano, recaem forçosamente no professor.

Entendemos que as *políticas* de inclusão em Educação serão, mais do que desenvolvidas em letra fria da lei, praticadas quando formos capazes de perceber seus sinais cotidianos: “Ao chegar aqui no primeiro dia de aula, não tinha conhecimento de nada, não sabia nem como chegava na Faculdade de Educação. Chegando na Praia Vermelha, nenhuma informação ou quem informasse. Senti-me excluído” (SANTOS,

2007, p. 65). Falas como estas sinalizam que as políticas de Educação precisam alcançar o solo das práticas cotidianas. Enquanto distantes da sua plena efetivação, esbarraremos necessariamente nas rígidas barreiras à aprendizagem e à participação.

1.2.3 - Sobre as Práticas de Inclusão em Educação

As *práticas* de inclusão em Educação dizem respeito ao fazer educacional. Relacionam os aspectos das *culturas* e das *políticas* de inclusão em Educação e os refletem. Por isso, entendemos que somente alcançaremos as *práticas* de inclusão quando repensadas simultaneamente com as dimensões das *culturas* e das *políticas*. Neste mesmo pensamento, nossos fazeres pedagógicos são reflexos das nossas culturas e práticas.

Nesta pesquisa, enfocamos o planejamento das aulas como um norteador do fazer pedagógico em sala de aula. Observamos um CIEP Estadual do Rio de Janeiro (Centro Integrado de Educação Pública) que possui turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola realiza o que entendemos ser uma inclusão às avessas⁸, pois originalmente era uma escola especial e foi transformada em uma escola de ensino regular, logo a maioria de seus alunos possui necessidades educacionais especiais.

A turma era composta por 25 alunos, mas geralmente a média em sala era de 15. Havia dois alunos com necessidades educacionais especiais, um menino com Transtorno Autista e outro com Paralisia Cerebral. No período de observação, o ano letivo de 2008, durante o primeiro semestre, as aulas pareciam monótonas e sem variedade das atividades. Percebemos um movimento de ociosidade dentro da sala de aula, à medida que os alunos conversavam entre si, circulavam pela sala, dormiam com

⁸ Mantoan (2008) critica tal processo, garantindo que os ambientes especializados, travestidos de escolas comuns, jamais serão inclusivos e compatíveis com o papel social e educacional das escolas comuns.

a cabeça reclinada sobre a mesa. Por este motivo, entendemos a necessidade de um planejamento prévio das aulas para se obter um maior aproveitamento do tempo letivo, com atividades variadas e objetivos definidos, para melhor avaliar o trabalho docente e o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que, desta forma, o professor tem a oportunidade de refletir mais sobre a sua prática e observar se os objetivos propostos foram alcançados. Isto permite que todos os alunos participem ativamente das aulas, garantindo um desenvolvimento que valorize a heterogeneidade escolar e que seja mais significativo.

As aulas eram dinamizadas a partir de momentos de discussões sobre comportamento dos alunos, atividades desenvolvidas mentalmente, escritas no quadro ou em folhas de papel sem pauta. Apesar de se tratar de um terceiro ano do ensino fundamental, os alunos pareciam carecer de instrumentos mais concretos, como atividades experienciadas e folhas pautadas. Além destas atividades, um tipo nos chamou atenção: as atividades de espera. Estas se configuravam como atividades que visavam “passar” o tempo até que o grupo maior de alunos retornasse de uma atividade extra-classe como ensaio do coral, educação física. As atividades de espera podiam ser de desenho, ditado, elaboração de contas matemáticas, comemoração de aniversário. Segundo o relato da professora regente, registrado nos cadernos de campo: Nós vamos fazer um dever que não prejudique quem está lá na educação física. Assim, vamos continuar nas contas (Bloco de anexos – Registros de campo, linhas 3344 e 3345).

Além das atividades pedagógicas, percebemos nas estratégias utilizadas pela professora a manifestação em atos das *culturas* e das *políticas* daquela sala de aula. A competição entre alunos e alunas era uma estratégia de motivação para a participação dos alunos nas tarefas. Quando um ou outro grupo acertava uma resposta, recebia um ponto no placar geral do dia. Os alunos pareciam estimulados, participando ativamente

do jogo. Outras estratégias como elogios, palmas, questões abertas para os alunos, trabalhos em grupo mostraram-se como práticas comuns. As estratégias relacionadas à afetividade como aconselhamentos e exemplos pessoais também foram observadas. Uma estratégia foi utilizada na intenção de trabalhar a disciplina na turma, a troca de lugares. Se um grupo conversava, a professora trocava os alunos de lugares, afastando-os entre si e até isolando-os fisicamente.

Os conteúdos pedagógicos também foram considerados durante as observações de sala de aula. Desta forma, as explicações sobre substantivos próprio e comum, silabação, assim como reconhecer o antecessor e o sucessor dos números, organizar o quadro de valor e lugar, com suas unidades, dezenas e centenas. Nesta escola, as disciplinas Português e Matemática são trabalhadas prioritariamente no período da manhã, aquele observado por nossa equipe, enquanto as demais são ministradas à tarde.

A relação professor-aluno também foi percebida na sala de aula. Consideramos os aspectos relacionados às conversas, às broncas e aos bate-bocas que ocorreram durante o período de observação. A comunicação entre alunos e, especificamente, entre a professora e o aluno com Transtorno Autista, também foi considerada, à medida que se manifestava como efetiva ou não. Por efetiva entendemos a troca comunicativa onde o comunicador e o sujeito da comunicação se entendem. Neste caso, ambos utilizavam de gestos convencionais e não convencionais para se comunicarem. Nem sempre obtinham sucesso. Entendemos que estas *práticas*, assim como as *culturas* e as *políticas* formam um conjunto do proceder desta sala de aula, o que, para nós, pesquisadores, será utilizado como material de análise para questionamentos sobre como os professores percebem as práticas pedagógicas no processo de inclusão em educação.

A seguir apresentaremos a Parte II sobre Metodologia, na qual abordaremos o processo de coleta e de análise dos dados.

Parte II - Metodologia

Esta pesquisa é uma parceria da Universidade Federal do Rio de Janeiro com a Secretaria Estadual de Educação. Está fundamentada no paradigma qualitativo de pesquisa (PATTON, 1986 apud ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER), no qual:

a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que estas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

Compartilhamos das características essenciais aos estudos qualitativos: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística (PATTON, 1986 apud ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER):

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise dos dados. Finalmente, a investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

No panorama das pesquisas qualitativas, o Construtivismo Social e a Teoria Crítica representam paradigmas que nesta pesquisa serão acomodados. O Construtivismo Social enfatiza a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido” pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores. Considera que a adoção de teorias *a priori* na pesquisa turva a visão do observador. Segundo Guba (1985)⁹ apud ALVES-

⁹ Guba, E. , Lincoln, Y. S. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, 1985.

MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER), “o pesquisador construtivista quer iniciar suas transações com os respondentes do modo mais neutro possível” (1998, p. 41). Guba (1990 apud ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER) afirma que:

os pressupostos básicos do construtivismo social são: Ontologia relativista, ou seja, as realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula; Epistemologia subjetivista, ou seja, os resultados são sempre criados pela interação pesquisador-pesquisado; Metodologia hermenêutico-dialética, ou seja, as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 134).

A teoria crítica enfatiza a análise rigorosa da argumentação e do método. Prioriza as regras e os padrões da metodologia científica, historicamente construídos e vinculados a valores sociais e a relações políticas específicas. Enfatiza ainda o papel da ciência na transformação social. Segundo Carspecken e Apple (1992, p. 509 apud ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER):

a educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é reproduzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente formada e parcialmente quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 139).

Neste cenário teórico-metodológico, esta pesquisa se baseia em dois tipos específicos de pesquisa qualitativa: a Pesquisa Etnográfica e a Pesquisa-Ação.

2.1 – A Pesquisa Etnográfica

A abordagem de Pesquisa Etnográfica nos auxilia na descrição dos particulares da ação observada. Entendendo que as unidades fundamentais de análise deste método de pesquisa são os conjuntos de relações e os processos pelos quais a ação acontece, buscamos pesquisar o processo pedagógico que visa o desenvolvimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais em situação de inclusão.

Seja qual for o nível de organização social considerado, a unidade de análise é uma situação interacional que geralmente se dá numa relação dialética. Isto acontece em uma seqüência de eventos que ocorrem em um cenário histórico específico, no nosso caso, o ambiente escolar. Neste contexto, nenhum evento ou situação interativa é considerado como uma entidade separada, isto é, fora da situação e do contexto histórico de sua ocorrência num tempo, num espaço e numa esfera social específica.

O principal método de coleta de dados, em etnografia, é a **observação participante**. A natureza da observação participante é indicada pelo termo mesmo, pois o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. O pesquisador está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada. Assim, a observação etnográfica é inerentemente crítica, mas não dá como dada nenhuma realidade costumeira. Segundo Powdermaker (1966), em sua monografia clássica sobre o trabalho de campo etnográfico, o observador participante tenta continuamente ser, simultaneamente, um estranho e um familiar no ambiente de campo.

A observação participante ocorre através da presença em primeiro lugar em cenas imediatas das vidas diárias dos membros do grupo social que está sendo estudado. Isto coloca a situação social no centro do trabalho do observador participante.

Idealmente, o pesquisador tenta variar os tipos de participação e maximizar tanto a escala de situações monitoradas quanto a frequência de situações monitoradas em vários pontos ao longo da escala. Através da observação repetida de um tipo particular de evento, o pesquisador pode dar atenção seletivamente a diferentes aspectos do evento, desenvolvendo, assim, com o tempo, uma compreensão cumulativa de todo o evento, o que não seria possível em uma única observação. Durante a observação ou imediatamente após, o observador escreve narrativamente notas descritivas sobre o comportamento verbal e não verbal dos participantes nos eventos observados.

O segundo método principal de coleta de dados em etnografia é a **entrevista**. Esta fornece evidências das perspectivas dos participantes bem como evidências com relação aos eventos que o pesquisador não foi capaz de observar em primeira mão. Frequentemente no trabalho de campo etnográfico a entrevista é feita informalmente. Quando um evento está acontecendo o pesquisador poderá fazer algumas perguntas sobre as ações que estão ocorrendo, ou poderá fazê-las ao final. Um dos propósitos principais da entrevista é fornecer evidências referentes aos pontos de vista dos participantes que estão sendo estudados. As evidências das entrevistas podem confirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador com base na observação participante. Esta comparação de evidências através de fontes de dados diferentes é chamada *triangulação*. Ela fornece uma verificação de validade e é uma das razões principais porque a pesquisa etnográfica emprega métodos múltiplos de coleta de dados.

2.1.1 - A interação face a face na microetnografia de sala de aula

A pesquisa etnográfica tem se mostrado freqüente nos estudos da sala de aula (MATTOS, 2007; COX & ASSIS-PERTERSON, 2003; ANDRÉ, M., 1995). Embora o espaço escolar seja familiar à grande maioria das pessoas, este tipo de pesquisa favorece o exercício de tornar o familiar estranho. Estas singularidades poderiam passar despercebidas por um olhar não reflexivo, impossibilitando o exercício do estranhamento do campo pesquisado.

O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem um mundo cotidiano local dos participantes. A ênfase nessa pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na qualitas mais do que na quantitas. (ERICKSON, apud COX & ASSIS-PERTERSON, 2003, p. 12)

No âmbito desta pesquisa privilegiamos a microetnografia de sala de aula, no que concerne aos aspectos da investigação face a face. Na microetnografia de sala de aula, as relações face a face são consideradas nas dimensões de reciprocidade e de complementaridade entre os atores pesquisados.

A dimensão recíproca (ERICKSON, 1989) se refere às relações de alternância e de seqüência através de momentos sucessivos do tempo real. Os parceiros em interação levam em consideração as ações uns dos outros retrospectivamente e perspectivamente. O olhar do pesquisador percebe a dinâmica das relações, e deste modo, entende que as ações dos sujeitos estão vinculadas entre si. O que significa que da fala de um depende a resposta, ainda que não verbal, do outro, compondo, assim, a dinâmica da interação face a face.

A dimensão complementar envolve as relações entre ações simultâneas dos parceiros em interação, verbalmente e não verbalmente. A qualquer momento, os

interlocutores levam em conta o que os outros estão fazendo, acabaram de fazer ou farão em seguida. Os comportamentos de ouvir e de falar ocorrem simultaneamente e em sincronia, cada parceiro completando (e complementando) a ação do outro.

Mais do que conhecer os instrumentos de coleta e análise dos dados, em etnografia, vemos a importância de se formar um olhar etnográfico. A reflexividade do olhar acompanha o pesquisador dentro e fora do campo. Parece buscar o estranhamento nas diversas situações rotineiras, seja no trabalho de pesquisa, seja no âmbito pessoal/familiar. Deste modo, buscamos nos trabalhos de Erickson (1989), Spradley (1980) e Mattos (2005) suporte teórico. No caso da pesquisa microetnográfica de sala de aula, este olhar estará, necessariamente, voltado para as interações face a face.

Erickson sugere que o pesquisador lance mão de algumas perguntas sobre a organização da interação face a face. Estas perguntas auxiliam o pesquisador a focalizar o seu olhar no evento.

Como podemos saber quando alguém está zangado, feliz ou irônico?
Como podemos saber quando uma coisa nova e importante está começando a acontecer no evento? Como as pessoas se reconhecem e reagem às rupturas na ordem social da interação? Como é que as sanções positivas e negativas são feitas comportamentalmente, e o que fica sancionado (1989, p. 7).

Assim como Erickson sugere perguntas, Spradley (1980) organiza uma matriz analítica de dados, em que espaço, objetivo, ato, atividade, evento, tempo, ator, objeto e sentimento são cruzados entre si formando perguntas que norteiam a organização da interação face a face. Esta tabela serve como um auxílio e não deve ser considerada como um instrumento fechado. Entendemos ser possível manejá-la, adaptando as perguntas à realidade do campo e dos objetivos da pesquisa.

QUADRO 6: MATRIZ ANALÍTICA DE DADOS

	ESPAÇO	OBJETO	ATO	ATIVIDADE	EVENTO	TEMPO	ATOR	OBJETIVO	SENTIMENTO
ESPAÇO	Você pode descrever com detalhes todos os lugares?	Como o espaço é organizado pelos objetos?	De que modo o espaço é organizado pelas ações?	Como o espaço é organizado pelas atividades?	De que modo o espaço é organizado pelos eventos?	Que mudanças ocorreram com o tempo?	De que modo o espaço é usado pelos atores?	De que modo o espaço se relaciona com os objetivos?	Que lugares se associam aos sentimentos?
OBJETO	Onde os objetos estão localizados?	Você pode descrever em detalhes todos os objetos?	De que modo os objetos são usados nos atos?	De que modo os objetos são utilizados nas atividades?	De que modo os objetos são usados nos eventos?	Como os objetos são usados nos diferentes tempos?	De que modo os objetos são usados pelos atores?	Como são os objetos usados para atingir os objetivos?	Quais são todos os modos de evocar sentimentos através dos objetos?
ATO	Como os atos ocorrem?	Como as ações são incorporadas no uso dos objetos?	Você pode descrever em detalhes todas as ações?	Como as ações fazem parte das atividades?	Como as ações fazem parte dos eventos?	Como os atos variam ao longo do tempo?	De que modo é a performance dos atores em relação as suas ações?	De que modo as ações são relacionadas aos objetivos?	Quais são todos os casos que os atos são ligados aos objetivos?
ATIVIDADE	Quais são todos os lugares em que as atividades ocorrem?	De que modo as atividades são incorporadas aos objetos?	De que modo as atividades são incorporadas aos atos?	Você pode descrever em detalhes todas as atividades?	De que modo as atividades fazem parte dos eventos?	Como as atividades variam nos diferentes tempos?	De que modo as atividades envolvem os atores?	De que modo as atividades envolvem os objetivos?	Como as atividades envolvem os sentimentos?
EVENTO	Quais são todos os lugares onde os eventos ocorrem?	De que modo os eventos são incorporados aos objetos?	De que modo os eventos incorporam os atos?	De que modo os eventos são incorporados pelas atividades?	Você pode descrever em detalhes todos os eventos	Como os eventos ocorrem ao longo do tempo? Existe alguma sequência?	Como os eventos envolvem vários atores?	Como os eventos estão relacionados aos objetivos?	Como os eventos envolvem sentimentos?
TEMPO	Quando os períodos de tempo ocorrem?	De que modo o tempo afeta os objetivos?	Como os atos encaixam no período de tempo?	Como as atividades encaixam dentro de um período de tempo?	Como os eventos se acomodam no período de tempo?	Você pode descrever em detalhes todos os tempos?	Quando todos os atores se encontram num único estágio de tempo?	Como os objetivos se relacionam com os períodos de tempo?	Como os sentimentos são evocados nos diferentes períodos de tempo?
ATOR	Onde os atores colocam-se a si mesmos?	De que modo todos os atores usam os objetivos?	De que modo todos os atores usam as ações?	De que modo os atores se envolvem nas atividades?	Como os atores se envolvem nos eventos?	Como os atores mudam no decorrer do tempo ou em tempos diferentes?	Você pode descrever em detalhes todos os atores?	Quais atores estão conectados com quais objetivos?	Quais sentimentos são experienciados pelos atores?
OBJETIVO	Onde os objetivos são buscados e atingidos?	De que modo os objetivos estão envolvidos com os objetos?	De que modo os objetivos envolvem as ações?	Quais atividades buscam os objetivos? Ou estão ligadas a eles?	Quais são todos os modos em que os eventos são ligados aos objetivos?	Quais objetivos são organizados em relação ao tempo?	Como os vários objetivos afetam os vários atores?	Você pode descrever em detalhes todos os objetivos?	Quais são todos os modos de os objetivos evocarem sentimentos?
SENTIMENTO	Quando os vários estados de sentimentos ocorrem?	Quais sentimentos levam ao uso de quais objetos?	De que modo os sentimentos afetam os atos?	De que modo os sentimentos afetam as atividades?	De que modo os sentimentos afetam os eventos?	Como sentimentos se relacionam com os vários períodos de tempo?	Como os sentimentos envolvem os atores?	Como os sentimentos influenciam os objetivos?	Você pode descrever em detalhes todos os sentimentos?

Além das perguntas propostas por Erickson e da Matriz Analítica de Dados de Spradley, as descrições pessoais do pesquisador: registro de campo, gráficos da sala de

aula, tabelas, desenhos e quaisquer outros materiais complementares e ilustrativos, contribuem para uma maior triangulação de informações que tornarão os achados mais confiáveis. Acreditamos que a escolha destes instrumentos metodológicos favorece o processo de análise dos dados, pois entendemos que a pesquisa qualitativa, por sua natureza interpretativa, enriquece quanto maior o número de evidências puderem ser levantadas no processo de validação e verificação de dados. Abaixo, apresentamos um exemplo de gráfico de sala de aula (MELO, 2004):

QUADRO 7: REGISTRO GRÁFICO DE CAMPO – PESQUISA ETNOGRÁFICA

GRÁFICO:

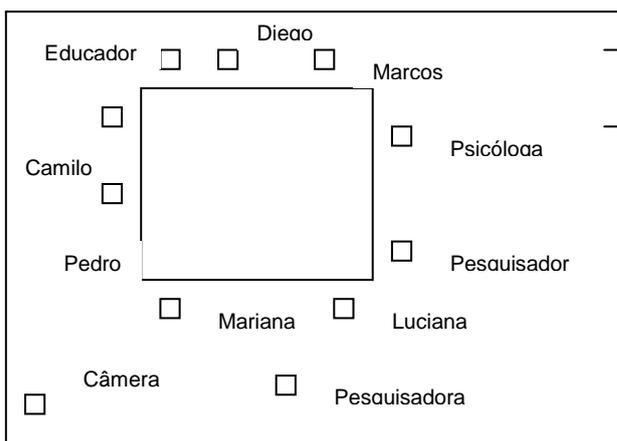


FOTO:



A produção de um gráfico da sala de aula como o apresentado acima, favorece o registro do posicionamento dos corpos em interação, facilitando a compreensão e o reconhecimento dos sujeitos no espaço, sendo um recurso complementar ao da imagem fotográfica ou em movimento, pois contém informações como nomes, idade, localização e demais informações pertinentes, inclusive sobre elementos que porventura não estejam na fotografia, mas sejam igualmente importantes ao contexto da pesquisa.

A fotografia acima exemplifica uma sala de aula na qual alunos com diferentes necessidades especiais permanentes ou temporárias interagem entre si em uma

determinada tarefa com o auxílio dos professores. A relação face a face e o envolvimento dos atores na tarefa parecem evidentes por meio da utilização do recurso gráfico.

Os diversos recursos de pesquisa, como os citados acima, servem de suporte para que o pesquisador tenha uma rica base de dados, e favorece o exercício do olhar reflexivo. Neste exercício, o pesquisador estabelece um diálogo constantemente com o campo e, mais especificamente, com os sujeitos pesquisados. Neste diálogo, o pesquisador considera a subjetividade da sua presença no campo, nos aspectos relativos à não neutralidade, ao seu posicionamento teórico-prático-ideológico, assim como considera a subjetividade dos sujeitos pesquisados, seus posicionamentos teórico-prático-ideológicos, a cultura do lugar, os saberes legitimados e não legitimados, as relações interpessoais, as interações estabelecidas entre os participantes do evento.

Buscamos com esta abordagem estabelecer um diálogo sobre o exercício do estranhamento do espaço da escola, mais especificamente a sala de aula, que nos é tão familiar. Trabalhar sobre a perspectiva da construção de significados em colaboração com os sujeitos participantes da pesquisa é uma possibilidade inovadora na microetnografia de sala de aula. Acreditamos que todos os integrantes do evento podem exercitar, por meio da dialogicidade, a reflexividade das suas práticas cotidianas, legitimando os saberes de todos os envolvidos nesse processo: alunos, pesquisadores, professores, *staff* escolar, pais.

Esta pesquisa busca na Pesquisa Etnográfica referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento do olhar reflexivo, para a observação de uma sala de aula de uma Escola Estadual do Município de São Gonçalo/RJ e, para a análise dos dados coletados.

2.2 - A abordagem de Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação teve sua origem com os trabalhos de Kurt Lewin como nos aponta Dickens & Watkins (1999), já que Lewin foi o proponente da idéia de pesquisa-ação. Meio século depois, o termo permanece como uma espécie de guarda-chuva para abrigar várias atividades que pretendem promover mudança no grupo nos diversos segmentos da sociedade. Para o autor, a pesquisa-ação consistiu num ciclo de análise, fato achado, concepção, planejamento, execução e mais fato-achado ou avaliação. Circularmente, num processo dialético, este proceder se repete como num espiral de atividades. No entanto, a maioria dos pesquisadores que utilizam essa abordagem concorda que pesquisa-ação consiste em ciclos de planejamento, ação, reflexão ou avaliação e, mais adiante, ação.

A pesquisa-ação se dá num processo que consiste em um grupo de profissionais, e possivelmente teóricos, que planejam, agem, avaliam os resultados das ações que foram executadas e monitoram as atividades. Fazem isso repetidamente até que um resultado satisfatório seja alcançado (THIOLLENT, 1996).

O processo de pesquisa-ação começa com a identificação de um problema no seu contexto particular. Frequentemente, do facilitador externo é solicitada a capacidade de gerenciar, através de dinâmicas de grupo, uma forma em que os participantes possam interagir sem as amarras que, tradicionalmente, o ambiente e o convívio do cotidiano impõem.

Depois de identificar o problema dentro do contexto, a equipe de pesquisa-ação trabalha para coleccionar os dados pertinentes. As fontes de dados podem incluir entrevistas com outras pessoas no ambiente, medidas complementares ou qualquer outra informação que os investigadores considerem relevante. Colecionando dados sobre um

problema, o pesquisador identifica a necessidade de mudança e a direção que esta mudança pode tomar. Seguindo a diretriz de envolvimento, todos os membros da equipe participam na fase de coleta de dados.

Depois de coletar os dados, os membros do grupo analisam e então geram possíveis soluções ao problema identificado. Além disso, o grupo tem que dar significado aos dados, apresentando o mesmo a todos os membros. A avaliação para a comunidade formada pode agir como uma intervenção, ou ainda, os pesquisadores podem implementar ações estruturadas que criam mudanças internas para enfrentamento do problema (THIOLLENT, 1996).

Como ressalta Goldstein (1992, p.1), a pesquisa-ação não enfatiza a predição, mas sim pretende permitir que a ação ocorra de acordo com a necessidade. O problema não é apenas uma questão conceitual, mas de métodos e processo de aplicação de conhecimento. Há uma dificuldade natural de se passar da linguagem para a ação, ou do arcabouço teórico para o mundo da experimentação. Esse problema está sempre presente no decurso da pesquisa-ação.

Thiollent (1997, p. 117), sobre o assunto, assim se expressa: “nenhuma frase ou discurso incitando ao ‘fazer’ será tão poderosa quanto fazer-fazendo”. Assim, a formulação do problema de forma mais específica deve ser parte do próprio processo de investigação, fruto da interação e negociação com os atores envolvidos no processo. Como afirma Gajardo, (1986 p.32) são os participantes que, através da discussão das questões, objetivam um problema em seu contexto, problematizam sua situação, colocam-se como sujeitos ativos e agentes, buscando, a partir de sua experiência e realidade, um caminho de ação mais apropriado para enfrentá-lo.

A pesquisa-ação busca caminhar na direção de produção de explicações e significados para os fenômenos em processo, não se preocupando, *a priori*, com os seus

resultados. O sujeito é entendido como uma fonte central para o fornecimento de significações sobre o mundo onde cada um ocupa diferentes lugares numa mesma configuração. Não há controle absoluto acerca do processo da investigação. Toma-se como base fundamental para a pesquisa-ação a perspectiva da transformação – através da tomada de decisão, – superando, dessa forma, a dicotomia teoria e prática, sujeito e objeto, podendo ser recriadas formas próprias de viver, fazer e saber.

A pesquisa-ação, assim como a Teoria Crítica, fornece o aparato para a espécie humana ver a si mesma (KINCHELOE 1997, p. 186). A reflexão neomarxista proposta pelos teóricos da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt tem como alvo criar nexos entre teoria e prática com a intenção de prover idéias e potencializar temáticas que auxiliem na mudança de circunstâncias opressivas. Tem, também, como objetivo, conquistar a emancipação humana e construir uma sociedade racional que satisfaça as necessidades e as capacidades humanas. O uso que fazem autores como Henry Giroux e Peter McLaren, cria argumentos para enfrentar o desafio proposto pela Escola de Frankfurt. Sem este reconhecimento crítico da dominação e opressão, os pesquisadores da ação considerarão simplesmente o *locus* de estudo como um valor neutro e seu papel como o de observadores desinteressados e desapaixonados. (KINCHELOE, 1997, p. 186). O autor afirma, ainda, que se o professor assumir-se como “ser crítico” nas suas ações de pesquisa no campo educacional, terá o compromisso de desencadear mudanças efetivas na prática que realiza - transformações ocorridas especialmente no âmbito cognitivo. A pesquisa-ação assim concebida pode ser de grande utilidade na alteração da forma com que os pesquisadores e consultores entendem e implantam mudanças nos sistemas educativos.

Thiollent (1996) define a pesquisa-ação como associada a diversas formas de ação coletiva. Ela seria orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos

de transformação e buscaria uma interação entre o pesquisador e os participantes das situações pesquisadas. De acordo com o autor, na pesquisa-ação, o planejamento das ações é realizado pelos atores sociais, podendo ser o pesquisador um animador ou até mesmo um participante ativo. Na pesquisa etnográfica, o único planejamento é o do próprio pesquisador. Outra característica marcante da pesquisa-ação é seu compromisso com a resolução dos problemas da situação pesquisada. No dizer de Maturana (apud THIOLENT,1992), o conhecimento do conhecimento obriga o pesquisador a envolver-se histórica e existencialmente com as pessoas e o tema pesquisado.

De acordo com Thiollent (1992), existem pelo menos sete características que orientam a pesquisa-ação. São elas: 1) existe uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada; 2) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; 3) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; 4) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; 5) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; 6) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); e 7) pretende-se aumentar o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Estas características exigem o diálogo entre prática e teoria, um esforço epistemológico e científico para a execução de uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é uma forma de experimentação em tempo e espaço reais, nos quais o pesquisador tem uma participação consciente e compartilha seus métodos e epistemes com os demais participantes. Desta forma, há uma valorização do saber e da experiência das pessoas

envolvidas, bem como das imprecisões, ambigüidades, conflitos e contradições observadas, para as quais o pesquisador utiliza o poder mediador da linguagem e de técnicas comparativas e construtivistas de consenso.

Não há controle absoluto acerca do processo da investigação. Toma-se como base fundamental para a pesquisa-ação a perspectiva da transformação – através da tomada de decisão, – superando, dessa forma, a dicotomia teoria e prática, sujeito e objeto, podendo ser recriadas formas próprias de viver, fazer e saber.

Entendemos que da mesma forma que o pesquisador nunca será neutro, ou “livres da armadilha da verdade objetiva e real” (GARCIA, 2001, p. 17), nenhuma pesquisa é capaz de passar pelo campo sem deixar rastro. Refletimos sobre que tipo de rastro gostaríamos de deixar. A aproximação escola-universidade, o desenvolvimento de relações fundamentadas pelo diálogo franco e democrático, o desenvolvimento da escola para que venha a educar a todos.

2.3 - O Processo de coleta dos dados

A pesquisa tem por objetivo desvelar as percepções dos professores da rede Estadual de ensino do Rio de Janeiro, sobre as estratégias pedagógicas inerentes ao processo de Inclusão em Educação, representadas através da elaboração coletiva de planos de aulas. Como pesquisadores críticos, observamos que as estratégias pedagógicas adotadas nas escolas regulares parecem não alcançar, satisfatoriamente, o desenvolvimento potencial dos alunos com Transtorno Autista. Questionamos: o que precisa ser modificado, no que se refere ao planejamento das ações cotidianas da sala de aula, para que possamos promover o desenvolvimento potencial destes alunos, em ambientes educacionais regulares? Estas estratégias seriam adequadas também no

ensino dos demais alunos (sem N. E. E.), podendo ser ministrada amplamente na rede regular de ensino?

Acreditamos que o aluno com Transtorno Autista representa uma parcela da população escolar com severas necessidades educacionais especiais. Este fato nos levou a pensar que, se buscássemos alternativas pedagógicas passíveis de serem desenvolvidas na sala de aula regular, que favorecessem o aprendizado destes alunos, poderíamos pensar numa proposta pedagógica mais abrangente, que não estaria no modelo da educação especial, nem no modelo da educação regular, mas contemplaria o propósito da educação inclusiva.

Para tanto, organizamos o projeto em três etapas, onde buscamos desenvolver, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e com 376 dos seus professores, 100 planos de aulas, voltados à educação de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais.

A primeira etapa, denominada “sala de aula”, foi direcionada à observação participante, durante o ano letivo de 2008, de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, na qual havia um aluno com Transtorno Autista. Esta turma era composta de 25 alunos com e sem necessidades educacionais especiais permanentes. Nosso objetivo foi o de acompanhar, semanalmente, as estratégias pedagógicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, tendo como foco a interação professor-aluno. Nesta etapa, todo o registro foi feito em caderno de campo, realizado pela equipe de três pesquisadoras, oferecendo a cada visita, três olhares distintos.

QUADRO 8: VISITAS DE PESQUISA NA ESCOLA COLABORADORA

	Mar		Abr		Mai		Jun		Ago		Set		Out		Nov		Dez
Reunião de apresentação da Pesquisa	31/03/08																
Reunião com pais de aluno: não houve.	02/04/08																
Reunião com pais de alunos	07/04/08																
Segunda Reunião de Pais	11/04/08																
Observação Cancelada: Prof. faltou	14/04/08																
Aula 1	28/04/08																
Aula 2	05/05/08																
Aula 3	12/05/08																
Aula 4	19/05/08																
Aula 5	26/05/08																
Aula 6	09/06/08																
Aula 7	16/06/08																
Aula 8	30/06/08																
Aula 9	11/08/08																
Reunião com NAPES	18/08/08																
Reunião Pedagógica	25/08/08																
Reunião com a Direção Pedagógica	08/09/08																
Entrega e apresentação dos planos de aula	29/09/08																
Aula 10	28/10/08																
Aula 11	04/11/08																
Aula 12	18/11/08																
Aula 13	02/12/08																

Utilizamos a abordagem de pesquisa etnográfica nos processos de coleta e análise dos dados referentes a esta etapa, com a intenção de desenvolver um estudo de caso que venha a servir como uma representação da realidade a ser comparada com aquela idealizada nos planos de aula elaborados na segunda etapa. Nas aulas 10, 11, 12 e 13 foi aplicado o planos de aula na sala de aula pesquisada, com o objetivo de observar aplicabilidade do plano trabalhado, o desenvolvimento dos alunos e a interação entre estes e a professora.

QUADRO 9: A PESQUISA ETNOGRÁFICA NA SALA DE AULA COLABORADORA

Método	Sala de aula da Professora Teresa	
	Estudo de Caso	
	Pesquisa Etnográfica	
	Equipe	Sandra - Coordenadora
		Amanda - Assistente de Pesquisa
		Laila - Assistente de Pesquisa
Instrumentos de Coleta	Observação participante	66 horas

		Registro em caderno de campo	
Instrumentos de Análise	Triangulação dos registros em cadernos de campo		
	Reuniões de Pesquisa		
Resultados	Temas		46
	Categorias		15
	Sub-categorias		53
	Texto		
Visitas de Pesquisa			22

A segunda etapa, denominada “Planos de Aula”, foi direcionada ao desenvolvimento de 11 encontros de 8 horas de duração cada, em diferentes Municípios do Estado do Rio de Janeiro, para, junto com os professores da Rede Estadual, estudar sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno com Transtorno Autista, assim como criar um ambiente de discussão sobre Inclusão em Educação. Os frutos destes encontros foram 100 planos de aulas, pensados e desenvolvidos para todos os alunos. Nestes encontros ampliamos o foco para o Transtorno Global do Desenvolvimento, no qual o Transtorno Autista está inserido, para ampliarmos também o rol das necessidades educacionais especiais. Levamos em consideração também em nossas discussões, co-morbidades como deficiência visual, deficiência auditiva, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade. Discutimos sobre como os alunos, com suas necessidades educacionais especiais, poderiam aprender mais e melhor.

QUADRO 10: CRONOGRAMA DOS ENCONTROS PARA A ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE AULA

ENCONTROS			
MÊS	DIA	ESCOLA	MUNICÍPIO
Mai	14/05/08	A.A.E.C. CIEP 374 – Augusto Rodrigues	Belford Roxo
Jun	4/06/08	A.A. C. E. Duque de Caxias	Duque de Caxias
	25/06/08	A.A. E. C. Colégio Estadual Barão do Rio Bonito	Barra do Pirai
Jul	02/07/08	A.A.E. CIEP 297 Padsale Schmid	Vassouras
Ago	08/08/08	Instituto de Educação Inocência de Andrade	Cordeiro

	15/08/08	A.A.E.E. Matias Neto	Macaé	
	29/08/08	A.A.E.C. CIEP 150 – Profª. Amélia dos Santos Gabina	Cabo Frio	
Set	10/09/08	A.A.C.E. Des. J. A. C. da Rocha Jr.	Rio Bonito	
	24/09/08	A.A.E. CIEP 236 0 Dejour Cabral Malheiros	São Gonçalo	
Out	29/10/08	Colégio Estadual Dr. Alfredo Baker	Duque de Caxias	
Nov	14/11/08	A.A. E. Colégio Estadual Jardim Meriti	São João de Meriti	
PROFESSORES PARTICIPANTES			TOTAL	376
PLANOS DE AULA			TOTAL	100
MÉDIA DE PARTICIPANTES DOS ENCONTROS				35

2.4 – O Processo de Análise dos Dados

A terceira etapa, denominada “Triangulação dos Dados” foi dividida em três momentos: análise dos dados da Etapa 1 – Sala de Aula; análise dos dados da Etapa 2 – Planos de Aula e; Interface dos achados para a elaboração dos resultados da pesquisa.

Utilizamos a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (1977) para analisar os dados coletados, uma vez que adotamos uma abordagem interpretativa dos mesmos. Para a autora, a análise de conteúdo é aquela que pode ser entendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p.42). Para ela, a análise de conteúdo acende a possibilidade, muitas vezes, sem excluir a informação estatística, de descobrir ideologias, tendências e outras categorias que caracterizam os fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, o método utilizado é dinâmico, estrutural e histórico.

Entendemos que a Análise de Conteúdo é um instrumento de pesquisa empregado para ressaltar a existência de palavras, frases e expressões dentro de um texto ou conjunto de textos, de acordo com seu objetivo de pesquisa. Esse procedimento de análise organiza-se em torno de categorias. A categorização permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes de acontecimentos para organizá-los; dessa forma, representa “transformar” dados brutos em dados ordenados.

Essa técnica permite uma abordagem quantitativa no sentido de, após o agrupamento do material em diferentes categorias, construir uma tabela de frequências dos enunciados assim classificados. As respostas obtidas pelo pesquisador determinaram a escolha das unidades de classificação, e fornece a matéria prima para a Análise de Conteúdo: a categorização e organização dos diversos enunciados ou unidades de classificação, sejam essas de numeração ou de sentido. Essas categorias podem ser pré ou pós-definidas.

Nesta pesquisa, as categorias foram pós-definidas à medida que entrávamos em contato com os registros de campo, e posteriormente relacionadas com a perspectiva teórica de Booth e Ainscow (2002), Santos (2002, 2003), Santos e Paulino (2008), Santos, Fonseca e Melo (2009), sendo elas: *Culturas, Políticas e Práticas*. Bardin enfatiza que

Não existe o pronto a vestir em análise do conteúdo, mas somente algumas regras de base. (...) a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados. (BARDIN, 2000, p.31).

Seguindo esta abordagem metodológica, apresentamos a seguir os quadros referentes ao levantamento das categorias de análise.

QUADRO 11: ETAPAS DA PESQUISA

Etapas	Pesquisa		
Etapa 1	Sala de aula		
Etapa 2	Encontros - Planos de aula		
Etapa 3		Triangulação dos dados	
Etapa 4			Resultados

2.4.1 - A análise dos dados da Etapa 1 – Sala de Aula

O primeiro momento – análise dos dados da Etapa 1 – Sala de Aula, foi direcionado para analisar as informações dos cadernos de campo. Os registros de campo foram, inicialmente, reunidos por data, e submetidos a análise de conteúdo lidos e relidos (leitura flutuante) com o objetivo de destacar temas que surgissem do próprio texto, ou seja, da situação de sala de aula. Optamos por priorizar os dados que se repetiam nos registros das três observadoras. Entendemos que, no campo, cada observador, através de sua história pessoal, de seus interesses e de seu estado físico e emocional, tende a fazer um recorte da realidade. Por este motivo, acreditamos que, procedendo desta forma, garantimos maior confiança e segurança nos achados.

Iniciamos com o que denominamos “Busca Temática”. Dos 46 temas encontrados, observamos que 15 se repetiram nos três registros de campo

A busca temática foi realizada durante as reuniões semanais de pesquisa, portanto em conjunto, onde discutíamos sobre cada novo tema. As categorias levantadas foram submetidas à equipe de pesquisadores do LaPEADE para validação¹⁰ O quadro abaixo apresenta o processo de levantamento dos temas e, em negrito, destacamos aqueles 15 que se repetiam nos registros das três observadoras:

¹⁰ A validação foi feita por membros do LaPEADE, todos educadores e pesquisadores: Mônica Pereira dos Santos – Doutora em Educação (Universidade de Londres); Angela Venturini – Mestre em Educação; Érika Winagraski - Mestre em Biologia (UERJ); Michele Pereira de Souza - Mestre em Educação (UFRJ); Marta Cardoso Guedes – Mestranda em Educação (UFRJ); Érika Souza Leme – Mestranda em Educação (UFRJ).

QUADRO 12: BUSCA TEMÁTICA¹¹

Desenvolvemos os seguintes quadros analíticos: 1 – Análise dos dados da Etapa 1 – Observação de sala de Aula (Anexo 1), Relação macro e micro temas (Anexo 2), Levantamento dos Temas (Anexo 3), Fluxograma Temático (Anexo 4), Levantamento das categorias de análise (Anexo 5), Categorias (Anexo 6), As relações entre as Dimensões, as Categorias e as Sub-categorias (Anexo 7), para chegarmos a este:

	Sandra	F	Amanda	F	Laila	
Aula 1: 28/04/08	Palavras descumpridas	13	Cultura da deficiência	3	Estratégia pedagógica	
	Exceções e regras	6	Estratégia pedagógica	2	Comunicação verbal	
	Regras institucionais	3	Regras institucionais	2	Gestos/falas usados para confirmação	
	Material coletivo	3	Gestos/falas usados para confirmação	1	Atividade de espera	
	Gestos convencionais	3	Cultura de gênero	1	Cultura da deficiência	
	Troca de lugares	2	Exceções e regras	1		
	Brincadeiras entre alunos	2				
	Relação professor-aluno	2				
	Cultura moral	1				
	Atividade pedagógica – mental	1				
	Atividade extra-classe	1				
	Atividade pedagógica – quadro	1				
	Atividade pedagógica	1				
Aula 2: 5/05/08	Regras Institucionais	6				
	Estratégia pedagógica	6				
	Material coletivo	5				
	Gestos convencionais	4				
	Atividade Pedagógica – no quadro	3				
	Conteúdo pedagógico	3				
	Cultura moral	2				
	Atividade pedagógica	2				
	Atividade pedagógica – mental	2				
	Gestos não convencionais – com sucesso	2				
	Atividade de espera	2				
	Gestos não convencionais – sem sucesso	2				
	Comunicação gestual	1				

¹¹ Os dias em branco representam a ausência da assistente de pesquisa na sala de aula.

	Cultura de Gênero	1				
	Acúmulo de funções	1				
	Informações conflitantes	1				
	Atividade extra-classe	1				
	Atividade pedagógica – no quadro, verbal e mental	1				
	Comunicação verbal	1				
	Brincadeiras entre alunos	1				
Aula 3: 12/05/08	Estratégia pedagógica	10	Estratégia pedagógica	15	Estratégia pedagógica	
	Atividade pedagógica	8	Material coletivo	7	Regras institucionais	
	Regras Institucionais	7	Atividade pedagógica	6	Acúmulo de funções	
	Conteúdo pedagógico	3	Regras institucionais	6	Atividade de espera	
	Gestos não convencionais – com sucesso	2	Brincadeiras entre alunos	3	Cultura moral	
	Cultura moral	1	Cultura moral	3	Atividade pedagógica – quadro	
	Material coletivo	1	Conteúdo pedagógico	3	Cultura de gênero	
	Brincadeira entre alunos	1	Cultura de gênero	2	Conteúdo pedagógico	
	Gestos não convencionais- sem sucesso	1	Incoerências	1	Cultura moral	
	Cultura social	1	Profecias	1	Atividade de espera	
	Profecias	1	Cultura social	1	Atividade pedagógica – mental	
	Cultura de gênero	1			Atividade pedagógica – mental e verbal	
					Gestos convencionais	
					Cultura social	
				Material coletivo		
				Regras sociais		
				Incoerências		
Aula 4: 19/05/08	Atividade pedagógica	6	Atividade pedagógica	10	Atividade pedagógica	
	Cultura social	6	Exclusão	6	Exclusão	
	Incoerências	3	Cultura moral	3	Relatos familiares	
	Estratégia pedagógica	2	Comunicação – compreensão da tarefa	2	Relação professor-aluno	
	Exclusão	2	Gestos convencionais	2	Regras institucionais	
	Gestos não convencionais – sem sucesso	2	Conteúdo pedagógico	2	Cultura social	
	Regras institucionais	2	Relação professor-aluno	2	Gestos não convencionais – sem sucesso	
	Cultura moral	2	Material coletivo	2	Relação professor-aluno	
	Gestos não convencionais – com sucesso	2	Estratégia pedagógica	2	Rotina	
	Material coletivo	2	Rotina	1	Gestos não convencionais – com sucesso	
	Conteúdo pedagógico	2	Relatos familiares	1	Cultura moral	
	Rotina	1	Cultura da deficiência	1	Material individual	
	Acúmulo de funções	1	Relação entre alunos	1	Material coletivo	
	Brincadeiras entre alunos	1	Inclusão	1	Incoerências	
	Gestos convencionais	1	Gestos não convencionais – com sucesso	1		
	Gestos/falas usados para confirmação	1	Gestos/falas usados para confirmação	1		
			Sala de aula	1		
			Relatos familiares	1		
		Cultura social	1			
		Comunicação gestual	1			
		Gestos não convencionais	1			
		Gestos não convencionais –	1			

			sem sucesso		
			Bate-boca	1	
Aula 5: 26/05/08	Atividade pedagógica	3	Atividade pedagógica	3	Atividade pedagógica
	Acúmulo de funções	2	Estratégia pedagógica	3	Acúmulo de funções
	Conteúdo pedagógico	2	Acúmulo de funções	2	Gestos não convencionais – sem sucesso
	Atividade pedagógica – mental	2	Condições de trabalho	1	Relatos familiares
	Cultura de gênero	2	Gestos não convencionais – com sucesso	1	Material coletivo
	Estratégia pedagógica	2	Brincadeira entre alunos	1	Relação entre alunos
	Gestos não convencionais – sem sucesso	1	Material coletivo	1	Cultura moral
	Gestos não convencionais – com sucesso	1	Gestos/falas usados para confirmação	1	Estratégia pedagógica
	Material coletivo	1	Incoerências	1	
	Brincadeiras entre alunos	1	Cultura moral	1	
	Desatualização	1	Cultura social	1	
Aula 6: 09/06/08	Estratégia Pedagógica	8	Atividade pedagógica – mental	5	Estratégia pedagógica
	Regras institucionais	3	Estratégia pedagógica	5	Cultura moral
	Cultura moral	2	Cultura moral	4	Atividade pedagógica
	Atividade pedagógica	2	Regras institucionais	3	Condições de trabalho
	Conteúdo pedagógico	2	Atividade pedagógica	3	Material coletivo
	Relatos familiares	1	Conteúdo pedagógico	2	Regras institucionais
	Atividade Pedagógica – mental	1	Relatos familiares	1	Exclusão
	Exclusão	1			
Aula 7: 16/06/08	Estratégia pedagógica	9	Estratégia pedagógica	11	
	Relação professor-aluno	3	Relação professor-aluno	7	
	Atividade pedagógica	2	Atividade pedagógica	4	
	Conteúdo pedagógico	2	Conteúdo pedagógico	3	
	Atividade pedagógica – mental	2	Incoerências	2	
	Regras institucionais	1	Atividade pedagógica – no quadro	1	
	Relatos familiares	1	Exclusão	1	
	Cultura moral	1	Acúmulo de funções	1	
	Exclusão	1	Cultura social	1	
	Conteúdo pedagógico	1	Cultura de gênero	1	
	Atividade pedagógica – mental	1			
Aula 8: 30/06/08	Estratégia pedagógica	8	Estratégia pedagógica	8	Atividade pedagógica
	Acúmulo de funções	5	Atividade pedagógica	4	Regras institucionais
	Atividade pedagógica	5	Relação professor-aluno	4	Estratégia pedagógica
	Plano de aula	3	Regras institucionais	3	Relação professor-aluno
	Relação professor-aluno	3	Exclusão	2	Material coletivo
	Exclusão	3	Cultura moral	2	Gestos convencionais
	Cultura moral	2	Cultura social	2	Plano de aula
	Inclusão	2	Acúmulo de funções	1	Exclusão
	Regras institucionais	2	Relação escola-família	1	Cultura moral
	Relação escola-família	1	Conteúdo pedagógico	1	
	Conteúdo pedagógico	1	Gestos não convencionais	1	
	Auto-exclusão	1	Brincadeiras entre alunos	1	
	Gestos/falas usados para confirmação	1	Relação aluno-aluno	1	
	Material coletivo	1			
Aula 9: 03/09/08	Cultura moral	2			
	Atividade de espera	2			
	Relação aluno-aluno	2			
	Estratégia pedagógica	2			

	Regras institucionais	1			
	Conteúdo pedagógico	1			
	Acúmulo de funções	1			
	Brincadeira entre alunos	1			
	Exclusão	1			
Aula 10: 21/10/08	Estratégia pedagógica	3			Atividade pedagógica
	Atividade pedagógica – mental	3			Atividade pedagógica – mental
	Cultura moral	2			Estratégia pedagógica
	Regras institucionais	1			Gestos não convencionais – com sucesso
	Atividade pedagógica	1			Gestos Convencionais
	Relação professor-aluno	1			Gestos/falas usados para confirmação
	Dispersão	1			Cultura da deficiência
					Dispersão
				Cultura moral	
				Relação professor-aluno	
Aula 11: 28/10/08	Atividade pedagógica	4	Estratégia pedagógica	4	Atividade pedagógica
	Estratégia pedagógica	2	Relação aluno-aluno	2	Exclusão
	Plano de aula – a criação de histórias	1	Plano de aula	2	Regras institucionais
	Incoerências	1	Relatos familiares	2	Cultura social
	Exclusão	1	Exclusão	2	Relatos familiares
			Incoerência	2	Relação aluno-aluno
			Atividade pedagógica	2	Estratégia pedagógica
			Regras institucionais	1	Inclusão
			Cultura moral	1	Cultura moral
		Brincadeira entre alunos	1		
Aula 12: 04/11/08	Relação professor-aluno	4	Cultura moral	7	Atividade pedagógica
	Atividade pedagógica	2	Atividade pedagógica	3	Cultura moral
	Gestos convencionais	2	Relatos familiares	1	Relação entre alunos
	Regras institucionais	2	Cultura religiosa	1	Gestos convencionais
	Cultura social	2	Cultura de gênero	1	Gestos não convencionais – com sucesso
	Relatos familiares	1	Relação entre alunos	1	Gestos não convencionais – sem sucesso
	Cultura moral	1	Dispersão	1	Plano de aula
	Cultura religiosa	1	Atividade pedagógica – mental	1	Dispersão
	Estratégia pedagógica	1			Relatos familiares
	Conteúdo pedagógico	1			Cultura religiosa
	Gestos não convencionais	1			Relação professor-aluno
					Gestos/falas usados para confirmação
Aula 13: 18/11/08					Estratégia pedagógica
					Plano de aula
					Relação professor-aluno
					Cultura moral
					Inclusão
					Exclusão
Aula 14: 02/12/08			Atividade pedagógica	6	
					Atividade pedagógica

A partir da elaboração do quadro acima, e levando em consideração os 46 temas levantados, associamos aqueles relacionados entre si. Percebemos que poderíamos associá-los com as dimensões de BOOTH e AINSCOW (2005), e SANTOS (2007) sobre os processos de inclusão em Educação, portanto, a das *Culturas* de Inclusão, a das *Políticas* de Inclusão e a das *Práticas* de Inclusão. Desta forma, entendemos que, apesar de não trabalharmos com temas pré-estabelecidos, observamos que todos se relacionam diretamente com as referidas dimensões, o que confere maior fidedignidade tanto aos achados desta pesquisa, quando ao desenvolvimento teórico dos autores das dimensões.

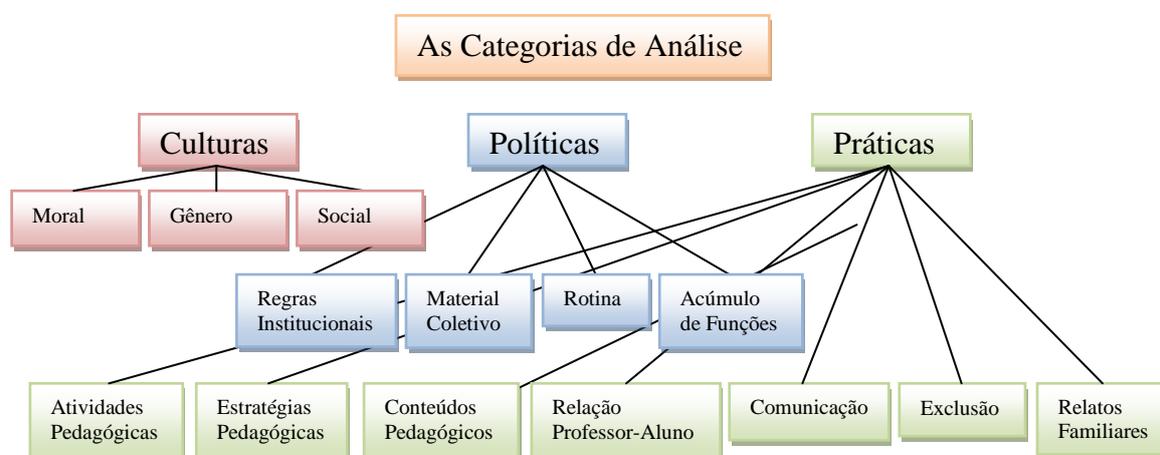
QUADRO 13: DIMENSÕES E CATEGORIAS

A dimensão das Culturas de Inclusão em Educação	Cultura			
		Cultura Social		
		Cultura da Deficiência		
		Cultura de Gênero		
		Cultura Religiosa		
		Cultura Moral		
A dimensão das Políticas de Inclusão em Educação	Regras Institucionais			
		Material		
			Coletivo	
			Individual	
			Acúmulo de Funções	
		Rotina		
		Condições de Trabalho		
		Incoerências		
		Desatualização		
		Informações Conflitantes		
A dimensão das Práticas de Inclusão em Educação	Comunicação			
		Comunicação Verbal		
		Comunicação Gestual		
			Gestos Convencionais	
			Gestos Não-Convencionais	
				Gestos Não-Convencionais – com sucesso
				Gestos Não-Convencionais – sem sucesso
	Atividade Pedagógica			
		Atividade Pedagógica – Mental		
		Atividade Pedagógica –		

	Quadro		
	Atividade Pedagógica – Verbal		
	Atividade Pedagógica – Quadro, Verbal, Mental		
Estratégia Pedagógica			
	Troca de Lugares		
	Atividade Extra-Classe		
	Atividade de Espera		
	Conteúdo Pedagógico		
	Plano de Aula		
		Plano de Aula – A criação de histórias	
Relação Professor-Aluno			
	Bate-Boca		
	Relatos Familiares		
	Palavras descumpridas		
	Profecias		
	Brincadeiras Entre Alunos		
	Dispersão		
	Exclusão		
	Inclusão		
	Auto-Exclusão		

Optamos por priorizar os 15 temas que se repetiram nos registros das três observadoras e denominá-los, a partir deste momento, de “Categorias de Análise”. Desenvolvemos um fluxograma de trabalho no qual, cada categoria deveria ser decomposta em sub-categorias e discutidas na seção de resultados.

QUADRO 10: CATEGORIAS DE ANÁLISE



2.4.2 - A análise dos dados da Etapa 2 – Os Planos de Aula

Dos 11 encontros realizados, foram desenvolvidos 100 planos de aula. Estes planos foram pensados a partir do desenvolvimento diferenciado de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. As discussões sobre Inclusão em Educação ampliaram o foco para as diversas necessidades educacionais observadas, pelos professores, em suas experiências de sala de aula. Os planos desenvolvidos foram referentes a Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Estudos Sociais, Disciplinas Integradas, Ensino Médio, Educação Física, Língua Estrangeira e Educação Infantil, e estão disponíveis em anexo (Anexo 8). São eles:

LÍNGUA PORTUGUESA:

1. Verbos e Tempo verbais;
2. Leitura de Uma Fábula;
3. Produção de Texto: recriação de uma música – a dança do quadrado;
4. Construção de Textos;
5. Interagindo com o Texto;
6. Apresentação das sílabas;
7. Cai Cai Balão;
8. Texto Enigmático;
9. Classificação das Palavras – Famílias de Palavras – Substantivos;
10. Leitura e Produção de Texto;
11. Comunicação
12. Texto: compreensão, interpretação e produção;
13. Descrição de Gravuras;

14. Revendo as Vogais;
15. Procurando os Sujeitos;
16. Parlenda: folclore;
17. Produção Textual;
18. Leitura e interpretação a partir de imagens;
19. Construindo Histórias;
20. Auto-biografia e biografia de Machado de Assis;
21. Métrica, Ritmo, Rima, Sinônimos e Parônimos;
22. Texto a partir de desenhos;
23. O que temos de igual é que somos todos diferentes;
24. Aprendendo em grupo;
25. Cantando também se aprende;
26. Gênero Textual;
27. Interpretação de Texto;

CIÊNCIAS

28. Conhecendo o seu corpo;
29. Química no dia-a-dia;
30. A água;
31. As Plantas;
32. Meio Ambiente;
33. Os Sentidos;
34. Trabalhando a Sexualidade Infantil;
35. Os Sons dos Animais;

36. Animais Vertebrados e Invertebrados;
37. Importância da Água;
38. Trabalho com Sucata;
39. Parte das Plantas;
40. Água;
41. Seres vivos e seres não vivos;
42. Os sentidos: tato;
43. Fazendinha;
44. As frutas;

MATEMÁTICA

45. Montagem de jogos da memória – Sítio do Chico Bento;
46. Adição;
47. Trabalhando as formas geométricas;
48. Loja Leva Tudo;
49. A bota mágica;
50. Diversas formas de comer;
51. Cores primárias e noções geométricas;
52. Brincadeira do caracol;
53. Brincando com os números;
54. Fração;
55. Formas geométricas;
56. Tangran;
57. Jogo da Adição;

- 58. Os numerais de 0 a 5;
- 59. Trabalhando as formas geométricas;

ESTUDOS SOCIAIS

- 60. Linha de tempo;
- 61. Meios de Comunicação;
- 62. Diferentes + Completos = Tangran;
- 63. Árvore Genealógica;
- 64. A globalização no dia-a-dia;
- 65. Preservando o nosso ambiente;
- 66. Tensões e conflitos no mundo atual;
- 67. Identidade;
- 68. O ano de 1968;
- 69. Diversidade Cultural;
- 70. Conhecendo o Brasil e sua divisão política;
- 71. Linha do tempo 2;
- 72. Montagem de um painel: você tem fome de quê;
- 73. Meios de Comunicação 2;

DISCIPLINAS INTEGRADAS

- 74. Painel coletivo de uma paisagem;
- 75. Siga o mestre;
- 76. Higiene corporal;

- 77. Desenho compartilhado;
- 78. Conhecendo a si mesmo;
- 79. Cidadania;
- 80. A montagem do arraial;
- 81. Leitura compartilhada do texto: a nuvenzinha triste – os estados físicos da água;
- 82. Construção da identidade;
- 83. Criando e recriando;
- 84. Análise de obras de arte: Tarsila do Amaral;

ENSINO MÉDIO

- 85. Diversidades Culturais;
- 86. Exibição do filme: Escritores da Liberdade;
- 87. Definição de Temperatura;
- 88. Roda de leitura associada à imagem;
- 89. Modelo celular;
- 90. Temperatura e dilatação linear;

EDUCAÇÃO FÍSICA

- 91. Handball fingido;
- 92. Atividades esportivas;
- 93. Olimpíadas internas 2008;
- 94. Jogo: Os dez passes – handball;

95. Viagem dos círculos;

96. História das Olimpíadas;

LÍNGUA ESTRANGEIRA

97. Números ordinais em inglês;

98. Nome das cores e léxico em espanhol;

EDUCAÇÃO INFANTIL

99. Os numerais de 0 a 5;

100. Relação termo a termo.

Elaboramos o quadro abaixo, onde apresentamos os conteúdos específicos de cada plano como objetivos, tipos de avaliação, ano/série a que se destinam, para , a partir de uma perspectiva ampla, puséssemos realizar análises e comparações.

Na seção de resultados, os dados inseridos neste quadro serão discutidos a partir das relações que estabelecem entre si e com as categorias de análise levantadas na Etapa 1 da pesquisa.

Ao final de cada encontro, os professores descreviam em avaliações pessoais e anônimas, suas opiniões sobre a experiência vivenciada. Estas avaliações encontram-se no Bloco de Anexos – Avaliação dos Professores e serão utilizadas como dados auxiliares no processo de análise.

Parte III – Resultados

3.1 – O resgate das questões de pesquisa e a busca por respostas

O objetivo principal desta tese foi desvelar as percepções dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, sobre as estratégias pedagógicas inerentes ao processo de Inclusão em Educação, representadas através da elaboração coletiva de planos de aulas.

Partimos do pressuposto de que, ao aprofundarmos os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem do aluno com Transtorno Autista, facilitaríamos o processo de ensino e de aprendizagem dos demais alunos.

Entendemos que o aluno com Transtorno Autista apresenta peculiaridades no curso de seu desenvolvimento¹² que, se observadas através de uma perspectiva pedagógica construtivista, pode orientar a elaboração de estratégias pedagógicas para a escola inclusiva.

A primeira questão colocada foi sobre como se apresenta o processo ensino-aprendizagem quando, em uma sala de aula regular, está incluída uma criança com Transtorno Autista. Buscamos saber como se caracteriza este processo de inclusão educacional.

A segunda questão colocada foi se os Planos de aula, desenvolvidos junto com os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, pensados e elaborados levando em consideração os processos de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista, favoreceriam o processo de ensino e de aprendizagem dos demais alunos na sala de aula regular.

¹² A seção sobre Transtorno Autista aborda esta temática.

A terceira questão colocada foi se os encontros com os professores, para estudo e discussão sobre o processo de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista e sobre Educação Inclusiva, somados ao produto dessas discussões, qual seja, os planos de aula, revelariam as percepções dos professores sobre as estratégias pedagógicas da escola inclusiva.

3.1.1 – A sala de aula pesquisada

Observamos uma sala de aula, de terceiro ano do ensino fundamental regular, na qual havia 25 alunos. Dentre estes, um com Transtorno Autista. Esta era uma sala de aula bastante heterogênea em idade. Lá estavam, meninos e meninas de 9 até 15 anos que estudavam em período integral. Durante o turno da manhã, prevalecia as aulas de português e matemática, e no turno da tarde as demais disciplinas. Realizamos a pesquisa de campo no turno da manhã, desta forma, tivemos mais acesso as aulas daquelas disciplinas.

Iniciamos esta seção com a apresentação de um panorama analítico da sala de aula. Em seguida discutimos os processos de ensino e de aprendizagem. Optamos por partir das três dimensões, *Culturas, Políticas e Práticas*, e relacioná-las com as categorias e sub categorias levantadas. Iniciaremos pela dimensão das *Culturas*.

I – A dimensão das Culturas

Como dimensão as Culturas englobam as categorias Moral, Gênero e Social. Estas categorias fazem referência à ordem dos valores culturais e sociais do grupo pesquisado.

i- O valor moral

Observamos, nesta sala de aula, valores que se contrapõem quando confrontamos professora e alunos. Por parte da professora, destacamos aqueles relacionados à valorização familiar, ao comportamento social adequado à infância e à igualdade entre os alunos. Estes valores se contrapõem quando situações familiares conflitantes, como a de um aluno que mora com sua bisavó, sai da escola e só volta às dez horas da noite, deixando-a preocupada com a sua segurança; ou quando uma aluna pinta as unhas de vermelho e ouve da professora que esta prefere esmaltes claros para crianças; ou ainda, quando um aluno se recusa a brincar com outro, ou mesmo sentar-se ao seu lado. Desta categoria, destacamos quatro sub-categorias, são elas: 1 – *Explicações sobre o desenvolvimento moral*, 2 – *Apologia ao comportamento adequado*, 3 – *Liberdade* e 4 – *Conselhos*.

Entendemos as *Explicações sobre o desenvolvimento moral* como lições: “Dívida entre alunos: Um dos alunos estava devendo dinheiro ao seu colega. A professora tirou dinheiro da própria carteira e pagou ao aluno que havia emprestado. Avisou ao aluno devedor: Agora a sua dívida é comigo!” (Bloco de anexos, 379-382).

A *apologia ao desenvolvimento moral* diz respeito ao esforço empregado pela professora em transmitir seus valores. “Filho meu, se não andar bem na escola, lá fora não tem direito a nada!” (Bloco de anexos, 2123).

Liberdade se refere às representações dos alunos sobre a sua própria situação. “O meu pai não me bate mais, eu sou livre. Eu faço o que eu quero. Eu sou livre. E os animais não são livres? O leão é livre” (Bloco de anexos, 2791-2792).

Os *Conselhos* são oferecidos pela professora aos alunos: “Na vida a gente tem que aproveitar a oportunidade!” (Bloco de anexos, 2149).

Entendemos que, em uma sala de aula, assim como em qualquer outro ambiente em que haja pelo menos duas pessoas, valores entram em contato, ora em diálogo, ora em confronto. Na pesquisa, percebemos que nesta dinâmica predominava o confronto em detrimento ao diálogo. A hierarquia prevalecia na ordem dos valores. Alunos eram chamados a atenção sobre o seu universo cultural, que não correspondia às expectativas de quem detinha o poder.

ii – O valor de gênero

Nesta sala de aula, observamos a clara distinção entre meninas e meninos. No que diz respeito ao valor moral, as meninas foram mais cobradas com relação ao comportamento: sentarem-se com as pernas juntas, vestirem-se asseadamente, serem disciplinadas na sala de aula. Observamos por parte da professora, nos momentos em que chamava a atenção dos meninos, uma aparente resignação, como se por serem meninos, pudessem se comportar de maneira contrária. Chamadas do tipo: “Que modos são esses! As meninas estão piores que os meninos! (Bloco de Anexos,1009) foram inúmeras vezes observadas; ou “Vocês têm que ser mais educadas, têm que dar o exemplo. Não podem querer competir com os meninos” (Bloco de anexos, linha 628). Por parte dos alunos, percebemos a anuência a estes valores: “Ô tia, a Thayná senta igual homem, de perna aberta! Diz o aluno J. Assim ó – se escorrega na cadeira, joga a cabeça para trás e abre a boca” (Bloco de anexos, 302-303).

Destacamos a sub-categoria *Comportamento*. Esta se refere às representações sobre o papel social de meninos e meninas. “Olha os modos! Diz a professora, mulher não pode andar com as pernas abertas desse jeito!” (Bloco de anexos, 1938). “Isso não

são modos de meninas, se fica feio em meninos, em meninas fica pior!” (Bloco de anexos, 2699).

iii – O valor social

Esta categoria diz respeito aos valores que os alunos manifestavam em sala de aula que representavam o seu universo social. A sala de aula é um micro-cosmo do social, sendo assim, as culturas de alunos e professora são claramente observáveis. Nesta sala de aula não é diferente, no entanto, prevalecia o valor social representado pelo grupo de alunos. Durante um debate entre professora e aluno, esta lhe diz:

Não confunda liberdade com libertinagem. Você é um menino de Deus, bonito, precisa cumprir com seus deveres. O aluno, com a camisa cobrindo o rosto, posiciona as mãos como se estivesse segurando uma arma, e diz para a professora: ‘Te conheço?’ A professora pede para ele parar. Depois volta para o quadro e o garoto para o fundo da sala” (Bloco de anexos, 3097-3101).

Destacamos quatro sub-categorias, são elas: 1 – *Impacto*, 2 – *Expressões*, 3 – *Vivências* e 4 – *Paródias*.

A sub-categoria *Impacto* se refere aos traços marcantes da cultura social. Aqueles em que o aluno enfatiza sua fala com representações do seu universo social e cultural. Em uma negociação entre professora e aluno, quanto ao fato desta retirar ou não o aluno de uma determinada aula, e quando a professora lhe garante que não tirará, o aluno pede que ela lhe prometa: “Promete com sua mãe tomando um tiro de metralhadora?” (Bloco de anexos, 1105-1106).

Por *Expressões* entendemos as associações realizadas pelos alunos que demonstram valores sociais. Entendemos que estas expressões são representativas do universo social e cultural do aluno: Ô, tia, olha como o J. tá igual bandido! (Bloco de anexos, 1237).

Por *Vivências* percebemos os relatos sobre aquilo que, supomos, os alunos conhecem, como por exemplo, durante a aula de artes, um aluno pergunta ao outro o que ele está fazendo, e recebe a resposta: “É a casa da maconha! – Ambos riem” (Bloco de anexos 1538).

A sub-categoria *Paródia* se refere às referências sociais dos alunos expressas de forma a transformar a cultura escolar em cultura que reconheçam como própria.

Menina serra elétrica [parodiando o trecho do texto, menina serelepe] para onde você vai? Vou pra casa da minha vó cortar a cabeça dela. E o que você vai fazer? Fritar na frigideira (Bloco de anexos, 1476-1478)¹³.

II – A dimensão das Políticas

i - Regras Institucionais

Observamos, nesta sala de aula, a existência de regras institucionais. Estas regras vão desde o uso diário do uniforme, às diversas proibições: comer em sala de aula, brigar fisicamente, cantar funk, usar boné, falar palavrão. Quando alguma destas regras é descumprida, a regra é levar para a Direção. Quando o aluno reincide, a regra é ameaçar de encaminhá-lo ao Conselho Tutelar.

Diz o senso comum que regras são feitas para serem cumpridas. Nesta sala de aula, os alunos se utilizam do poder de resistência e as descumprem: “A professora sai da sala. Os alunos conversam entre si. Os alunos comem bala escondido” (Bloco de anexos, 1299-1230). “A professora também diz que não pode na escola: “namorico, palavras obscenas, palavrão, funk e apelidos”. Segundo ela “o colégio não é só saber ler e escrever, tem que se disciplinar” (Bloco de Anexos, 609-611). Destacamos 5 sub-

¹³ Nesta aula, o aluno cantava, de forma que somente os colegas do seu entorno pudessem ouvir. Estes riam, parecendo aprovar a paródia. A professora, que estava trabalhando com a turma, o tema sobre substantivos, pareceu não notar o ocorrido.

categorias, são elas: 1 – *Uso do Uniforme*, 2 – *É Proibido*, 3 – *Leis de Convivência*, 4 – *É Aconselhável* e 5 – *Coerção*.

Com relação ao *Uso do Uniforme*, segundo a professora: “Tia C. [diretora] semana passada veio aqui e foi bem clara quanto ao uniforme e disciplina. (...) 4 dias em casa é impossível não lavar a roupa. Depois de 2 horas de molho a roupa fica gosmenta, estraga o tecido” (Bloco de anexos, 995-997).

A sub-categoria *É proibido* diz respeito às regras imperativas. Não é permitido namorico, palavras obscenas, palavrão, funk e apelidos, uso de boné, comer em sala de aula, brincadeira violenta. “Ô Tia, olha ele aqui beijando na boca! A professora iniciou um discurso sobre as regras da sala de aula: “Não quero palavras obscenas, namorico, guardem o boné!” (Bloco de anexos, 397-398).

As *Leis de Convivência* servem para toda a escola: Os alunos não devem ter suas carteiras encostadas na parede para não atrapalhar os alunos da sala ao lado. A escola é um CIEP, a sua estrutura é diferente das demais escolas, as salas são separadas por biombos. Por esse motivo as mesas dos alunos não podem ficar encostadas na parede porque, segundo a professora, “os alunos da sala do lado tomam susto, ficam nervosos.” A sala ao lado é uma Classe Especial (Bloco de anexos, 614-615).

É Aconselhável pedir desculpas. “A professora havia ameaçado L. de encaminhá-la à Direção caso ela não pedisse desculpas a E. A aluna não pediu até que a professora abriu a porta da sala para levá-la para fora. Neste momento L. falou baixinho: desculpa (Bloco de anexos, 828-831).

A *Coerção* diz respeito às ameaças diretas da professora aos alunos: Em caso de comportamento inadequado, enviar para o Conselho Tutelar! “E., mais uma sua e você vai para a tia C.! Vocês sabem que a tia C. manda pro Conselho Tutelar?! Ameaça a professora” (Bloco de anexos, 905-906).

ii - Material Coletivo

Esta categoria diz respeito ao uso comum do material escolar. Observamos o uso regular de materiais coletivos, ou seja, aqueles que são compartilhados por todos os alunos, apesar destes levarem mochilas para a sala de aula. Lápis, borrachas, giz de cera, papel, livros didáticos são compartilhados. Os alunos usam e depois devolvem para a professora. Com relação aos livros didáticos, nestes se colocava o nome do aluno a lápis, o que não garantia posse, já que os nomes podiam ser trocados: “A professora pega outro livro, apaga alguma coisa (possivelmente um nome) e escreve outra (possivelmente outro nome – E.) e o entrega ao aluno E.” (Bloco de anexos, 910-911). A distribuição de material tomava tempo da aula e favorecia a dispersão dos alunos: “Demorou muito tempo para distribuir os livros (+ ou - 15 minutos)” (Bloco de anexos, 1109-1110). Destacamos cinco sub-categorias, são elas: 1 - *Livros Didáticos*, 2 - *Lápis de Escrever*, 3 - *Lápis de Cor*, 4 - *Giz de Cera* e 5 - *Folhas Avulsas*.

Com relação aos *Livros Didáticos*, a professora justifica a ausência da posse pelo aluno: “Querido, você não tem [livro] porque você falta” (Bloco de anexos, 1356).

Com relação aos *Lápis de Escrever* e aos *Lápis de Cor*, os alunos circulam pela sala distribuindo-os: V. vai de mesa em mesa distribuindo lápis (Bloco de anexos, 1879). Em seguida, distribui os lápis de cor para os grupos (Bloco de anexos, 4592-4593). O mesmo acontece com o Giz de Cera: “A professora distribui folha mimeografada com o motivo da páscoa – um coelho – e os dizeres: Feliz Páscoa! Distribui também, aleatoriamente, lápis de cor e giz de cera. Poucos para cada mesa de alunos” (Bloco de anexos, 870-873).

A distribuição de *Folhas Avulsas* pareceu ser uma constante. Na grande maioria das vezes, as tarefas escritas eram feitas em folhas avulsas e, quando os alunos usavam

seus cadernos, era para colar as tarefas realizadas nas folhas avulsas. “A professora mandou L. e Ra. distribuírem folhas (A4 brancas sem pauta) para as crianças realizarem o exercício (Bloco de anexos, 1886-1888).

iii – Rotina

Esta categoria diz respeito às práticas de *Rotina* institucional, como por exemplo, a formação de fila para circular pela escola: “A professora pede que os alunos entrem em fila por ordem de tamanho do menor para o maior” (Bloco de anexos, 2497-2498). Não observamos sub-categorias.

iv - Acúmulo de Funções

Esta categoria diz respeito às diversas funções que a professora, no exercício do seu trabalho, precisava cumprir. Destacamos duas sub-categorias, são elas: 1 - *Assistência* e 2 - *Limpeza*. A *Assistência* se refere aos auxílios prestados pela professora, como por exemplo, o caso de um aluno que precisava de auxílio para ir ao banheiro. A professora o levava: “Olha a colaboração. Vou levar o P. no banheiro” (Bloco de anexos, 1031). A *Limpeza* se refere aos momentos em que a professora limpa a sala de aula: “A escola está sem faxineiros, é a professora quem limpa a sala quando chega à escola” (Bloco de anexos, 2002-2003).

III – A dimensão das Práticas

i - Atividades Pedagógicas

A categoria das Atividades Pedagógicas diz respeito as atividades realizadas e observadas em sala de aula. Foram destacadas 5 sub-categorias, são elas: 1 - *Verbal*, 2 - *No Quadro*, 3 - *Escrita*, 4 - *Mental* e 5 - *Atividade de Espera*.

No que diz respeito às *Atividades Verbais*, observamos uma prática onde o aluno responde verbalmente às perguntas da professora: “Até este momento os alunos não têm nenhum material sobre a mesa, toda a tarefa é realizada mental e verbalmente” (Bloco de anexos, 190-191).

Com relação às atividades *No Quadro*, o aluno vai ao quadro para resolver os exercícios: “a professora pede ao aluno E. para escrever “carro” no quadro. E. escreve certo. Pede a outro aluno, B., que diga se o que E. escreveu estava certo” (Bloco de anexos, 479-480).

Nas atividades *Escritas* o aluno desenvolve a tarefa por escrito – por exemplo, a atividade do ditado. “Ela resolve fazer um ditado com os alunos que ficaram na sala. Pega várias folhas em branco e distribui entre eles. Ela fala cada palavra pausadamente, separando as sílabas” (Bloco de anexos, 639-641).

As atividades *Mentais* acontecem quando o aluno resolve a tarefa mentalmente – por exemplo, leitura silenciosa, resolução de contas.

Não há uso de nenhum material concreto, só há trabalho mental, as crianças acabam respondendo qualquer coisa. “Quatro dezenas são quanto?” Só J. responde. A professora faz essa pergunta para L. V. que fica na dúvida para responder. Continua ocorrendo somente o trabalho mental. A professora explica: “4 unidades vai de 1 a 4; 4 dezenas vai de 1 a 40.” (Bloco de anexos, 2383-2388).

As *Atividades de Espera* são atividades que visam “passar” o tempo até que o grupo maior de alunos retorne de uma atividade extra-classe – por exemplo, desenho, ditado, contas, comemoração de aniversário.

Os alunos E., B., L., Le., R., Ew., G. subiram para educação física. Os demais que não estavam de short ou de tênis não puderam participar da aula. - Vamos lá gente, caderninho! As 9h chegou o aluno Ga. – que trouxe short, portanto pôde ser encaminhado à educação física. (...) - Nós vamos fazer um dever que não prejudique quem está lá na educação física. Assim, vamos continuar nas contas (Bloco de anexos, 3324-3334).

ii - Estratégias Pedagógicas

A categoria *Estratégias Pedagógicas* diz respeito às estratégias utilizadas pela professora no ato de ensinar. Foram destacadas 11 sub-categorias, são elas: 1 - *Competição*, 2 - *Economia de Pontos*, 3 - *Elogios*, 4 - *Palmas*, 5 - *Questões Abertas para o Grupo de Alunos*, 6 - *Trabalho em Grupo*, 7 - *Leis Gerais*, 8 - *Trabalho em Duplas*, 9 - *Afetividade*, 10 - *Exemplos Pessoais* e 11 - *Troca de Lugar*.

A *Competição* acontece entre os alunos.

Ao lado, no quadro branco, a professora coloca dois “times”: Meninos e Meninas onde a cada acerto de um ou de outro ela coloca um ponto. (412-413, bloco de anexos). O aluno E. responde à maioria das perguntas. A professora diz: As meninas estão pensando muito lento, hein! Os alunos acabam respondendo qualquer coisa para conseguir pontos. A professora continua: Gente, é falar rápido e não qualquer coisa (Bloco de anexos 1394-1396).

A *Economia de pontos* diz respeito às atividades em que a professora concede pontos aos acertos dos alunos:

L.! Ponto parágrafo! Alguém sabe porque usa? A professora pergunta. Vai cair na Prova! Ameaça a professora.
L. balança os ombros.
Quando que eu uso o travessão? A professora pergunta.
Lá no gol do Flamengo! E. responde.
Olha aqui J., dentro da minha sala você tem que fazer o que eu digo, não o que você quer! A professora briga com o aluno J.

Gente, travessão, o que o travessão indica? O que representa o travessão? A professora pergunta aos alunos esperando uma resposta – diálogo.

Uma pergunta! Responde o aluno F.

É... uma conversa, papo, mas eu quero a palavra-chave, vai valer dois pontos! Diz a professora (Bloco de anexos 316-327).

Os *Elogios* foram observados quando a professora motiva os alunos com palavras agradáveis:

Teresa coloca outras sentenças no quadro e chama Bruno e Lorrana. $4 \times 8 = 32$; $0 \times 10 = 0$; $3 \times 7 = 21$. Todos bateram palmas para Lorrana, e Teresa disse: eu fico com um orgulho danado porque você que não conhecia números agora sabe a tabuada (Bloco de anexos, 3523-3526).

As *Palmas* foram consideradas uma estratégia pedagógica quando observamos o seu papel reforçador: “Ele precisa de palmas para passar para outra fase” (Bloco de anexos, 929).

As *Questões Abertas para o Grupo de Alunos* são aquelas onde a professora se dirige à turma toda:

Os alunos manifestaram dúvida sobre os termos adição e subtração. A professora fez uma demonstração concreta. Chamou a menor aluna da sala L. e colocou-a ao seu lado. Perguntou à turma: Quem é mais? Os alunos responderam: Você. Depois a professora abaixou até ficar menor do que L. e perguntou: Quem é mais: a turma respondeu: a L. Assim a professora explicou os termos adição e subtração (Bloco de anexos, 3358-3363).

A sub-categoria *Trabalho em Grupo* diz respeito aos trabalhos onde a estratégia foi desenvolvê-los em grupo:

A professora reúne a turma em pequenos grupos (dois grupos de 6 e 5 alunos) juntando quatro mesas (...)- Teresa explica a atividade: “Nós vamos fazer hoje um grupo diferente. Vamos montar uma história.” A turma se empolga: “Oba!” (Bloco de anexos, 3819-3823).

Entendemos a sub-categoria *Leis Gerais* como estratégia pedagógica quando a professora determina regras do processo pedagógico: “Quem pede eu não dou!” (Bloco de anexos, 877).

A sub-categoria *Trabalho em Duplas* se assemelha à de *Trabalho em Grupo* e foi utilizada pela professora como forma de monitoria: “Ele tá aprendendo muito com você!” (Bloco de anexos, 950).

A *Afetividade* foi entendida como uma estratégia pedagógica que aproximava professora e alunos: “O amor que eu tenho por vocês é tão grande que eu tô colocando isso pra vocês” (Bloco de anexos, 3481-3483).

Os *Exemplos Pessoais* também foram considerados estratégia pedagógica: “O aluno E. pergunta: Tia, seu filho faz conta nos dedos? Ela responde: Não, ele está no 5º ano. Mas já fez.” (Bloco de anexos, 1053-1054).

A professora utilizou da *Troca de Lugar* como estratégia de controle da indisciplina: “A professora diz: Senta todo mundo, acabou a fofoca! Troca E. de lugar com Ra.” (Bloco de anexos, 1354-1355).

iii - Conteúdos Pedagógicos

Esta categoria diz respeito aos conteúdos pedagógicos trabalhados na sala de aula. Foram destacadas 8 sub-categorias, são elas: 1 – *Explicações*, 2 – *Substantivos*, 3 – *Lógica*, 4 – *Artes*, 5 – *Urbanismo*, 6 – *Letramento*, 7 – *QVL* e 8 – *Silabação*.

Consideramos *Explicações* como Conteúdo Pedagógico quando observamos as orientações dadas pela professora aos alunos:

Os alunos devem montar a sentença matemática da direita para a esquerda Sempre eu bato na mesma tecla, é da direita pra esquerda. Se vocês não esquecerem isso, vai dar certo, porque você está armando a conta corretamente (Bloco de anexos, 2522-2523).

Observamos o ensino dos *Substantivos*: “O que nós falamos, substantivo próprio é nome de lugar ou pessoa” (Bloco de anexos, 1176).

Observamos o ensino da *Lógica* quando a professora trabalha “o antecessor e o sucessor dos números listados” (Bloco de anexos, 1486) e o QVL ou Quadro Valor Lugar, no qual os alunos inserem os numerais ordenando-os em unidade, dezena e centena.

Observamos o ensino das *Artes e Urbanismo* nas atividade de enfeitar a sucata (1508, bloco de anexos) e fazer maquete (Bloco de anexos, 1556).

Observamos o desenvolvimento de aspectos do *Letramento* quando a professora pede que os alunos escrevam “as vogais, as consoantes e o alfabeto e separem as sílabas” (Bloco de anexos, 1983-1984).

iv - Relação Professor-Aluno

Esta categoria diz respeito à relação entre professora e alunos no contexto da sala de aula. Destacamos três sub-categorias, são elas: 1 = *Conversas*, 2 – *Broncas* e 3 – *Bate-boca*.

Nas *Conversas*, destacamos aquelas estabelecidas entre professora e alunos e entre alunos: “E., A. e R. conversam sobre filmes de ação e demonstram tiros e ferimentos dos personagens. Eles fazem o som da cena também. J. participa da conversa” (Bloco de anexos, 4181-4183).

As *Broncas* são conversas mais ríspidas onde a professora chama a atenção de um ou mais alunos:

Olha aqui J., dentro da minha sala você tem que fazer o que eu digo, não o que você quer! (Bloco de anexos, 321-322);

O *Bate-Boca* diz respeito às discussões entre professora e alunos: “Os alunos respondem à professora e ela responde de novo. Eles se trocam, batem boca” (Bloco de anexos, 1272). “E. discute com a professora: Por que você escreveu meu nome naquele

papel? A professora responde: Porque você veio sem uniforme, para levar à tia C. (Diretora). E. retruca: Como eu vou lavar com tempo de chuva?” (Bloco de anexos, 1372-1374).

v – Comunicação

Esta categoria diz respeito às ações comunicativas não verbais. Destacamos duas sub-categorias, são elas: 1 – *Gestos não Convencionais sem Sucesso* e 2 – *Gestos Não Convencionais com Sucesso*.

Por *Gestos não Convencionais sem Sucesso* entendemos os gestos feitos pelo aluno para se comunicar, mas ao não ser compreendido pelo interlocutor apresenta-se sem sucesso: “o aluno fez diversos sinais apontando para vários lugares da sala, mas a professora não estava conseguindo entender (Bloco de anexos, 4465-4467).

Por *Gestos não Convencionais com Sucesso* entendemos os gestos que o aluno faz para se comunicar e consegue ser compreendido: “O aluno levanta e passa a mão pela cabeça para indicar que cortou o cabelo” (Bloco de anexos, 2012-2013).

vi – Exclusão

Esta categoria diz respeito a não participação do aluno nas tarefas de sala de aula. Destacamos duas sub-categorias, são elas: 1 - *O Aluno Não Participa da Atividade* e 2 – *Ausência de Material*.

Na sub-categoria *O Aluno Não Participa da Atividade*, esta não participação pode ser entendida como intencional ou não: “A professora disse que o Grupo B foi melhor porque trabalhou mais em grupo, apesar de neste grupo estar P. e B. que não

participaram da realização da tarefa, deitaram a cabeça e aguardaram a tarefa ser concluída” (Bloco de anexos, 3738-3740).

A *Ausência de Material* se refere à não participação do aluno por causa da falta dos recursos pedagógicos: “Nenhum material sobre a carteira durante a aula” (Bloco de anexos 2783).

vii - Relatos Familiares

Esta categoria diz respeito às histórias pessoais relatadas pela professora aos alunos. Destacamos a sub-categoria *Desabafo*, na qual ela conta aos alunos sobre os problemas de saúde de seu pai (Bloco de anexos, 1739).

3.1.2 – As práticas pedagógicas na sala de aula pesquisada

Esta turma foi escolhida como lugar de observação para a coleta de dados por nela haver um aluno com Transtorno Autista. De acordo com Fernandes, Souza, Suplino e Moreira

Entre os alunos com necessidades educacionais especiais, talvez os que representem um dos maiores desafios para a inclusão escolar sejam os que apresentam as chamadas *condutas típicas*. Essas crianças e adolescentes manifestam um padrão de comportamento ou conduta muito peculiar, bastante diferenciado dos demais alunos, que mostram conseqüências diretas em sua aprendizagem e relacionamento social (2007, p. 153).

A Política Nacional de Educação Especial designa por *Condutas Típicas* os alunos: “portadores de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (BRASIL, 1994, p.13 e 14).

O aluno com Transtorno Autista, a quem chamaremos de V., tinha 15 anos, era pontual e assíduo. Sentava-se em uma carteira na primeira fileira, o que favorecia a sua interação com a professora. Esta se mostrava receptiva às suas investidas de comunicação, estimulando-o a utilizar a linguagem verbal.

De acordo com a (AAP, 1995), pessoas com este Transtorno apresentam dificuldade na comunicação social, no relacionamento afetivo e comprometimento acentuado no desenvolvimento cognitivo. De fato, V. demonstrava atraso no desenvolvimento da fala, e para se fazer entender oralmente, expressava palavras únicas como: água, banheiro, silêncio. Talvez, como forma de compensação, V. utilizava de comunicação não verbal para se expressar.

Nesta pesquisa destacamos duas sub-categorias de análise sobre a comunicação não verbal. A primeira diz respeito aos gestos não convencionais que V. utilizava para se comunicar e, por causa deles, obtinha sucesso, ou seja, o aluno se fazia entender. A segunda se refere aos gestos não convencionais que V. utilizava para se comunicar mas não atingia o seu intento. Os dados coletados mostram¹⁴ que V. também utilizava de gestos convencionais, como colocar o dedo indicador na boca para pedir silêncio à turma. No entanto, um dos critérios de análise foi o de que, os temas levantados deveriam se repetir nos registros das três observadoras, o que, neste caso, não aconteceu. Desta forma, V. se comunicava, tanto através de rudimentos de fala como através de gestos, e se relacionava com todos na sala, professora e colegas.

O comprometimento do desenvolvimento cognitivo parecia leve, à medida que V. realizava cálculos, inclusive mentais, e escrevia corretamente¹⁵. Cunha aponta que

além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a

¹⁴ Maiores informações na Parte II – Método.

¹⁵ Observamos tarefas realizadas em sala de aula, como ditado, no qual, dentre doze palavras, V. errou uma.

comunicação, pode ocorrer atraso ou ausência total no uso da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a *chance* de haver um acentuado comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia, que é a repetição mecânica de palavras ou frases (2009, p. 27).

Diferente disto, V. mantinha, na maioria das vezes, contato visual direto, não apresentava ecolalia, o que, nos parecia favorável à aproximação dos demais alunos. Acreditamos que, sem o estranhamento de comportamentos como estereotípias motoras e vocais, auto agressões, isolamento excessivo, os colegas interagem com V. de forma espontânea. Fernandes, Souza, Suplino e Moreira ressaltam que, ainda que estes comportamentos estivessem presentes

não são exclusivos de crianças e jovens com condutas típicas. A maioria dos alunos (tenham eles necessidades especiais ou não) apresenta, ocasionalmente, comportamentos inconvenientes ou inadequados que podem causar danos para si mesmos e para os outros, prejudicando suas relações interpessoais e de aprendizagem (2007, p. 155).

V. não demonstrou preferência por qualquer colega de classe, mas também não demonstrou aversão a nenhum deles. Parecia preferir que a porta da sala de aula permanecesse fechada, pois, costumava levantar-se para fechá-la. O falatório dos alunos devia incomodá-lo, uma vez que em momentos de maior alvoroço, V. se levantava, e pedia silêncio, colocando o dedo indicador na boca. Nestas situações, todos o compreendiam e, com pedido reforçador da professora, silenciavam-se.

Uma das práticas pedagógicas utilizadas nesta sala de aula era a competição. A professora escrevia no canto direito do quadro: meninos X meninas, e iniciava a aula. Das atividades pedagógicas analisadas, as atividades verbais, mentais e no quadro chamaram atenção. Uma pergunta era lançada aos alunos. Se a atividade era considerada mental, os alunos deveriam pensar a resposta e, ou expô-la verbalmente, ou escrever em uma folha de papel. Se a atividade era verbal, necessariamente, os alunos deveriam falar a resposta quando autorizados pela professora. Quando a atividade era no

quadro, os alunos deveriam se adiantar para escrever suas respostas. V. realizava cada uma destas atividades de forma satisfatória, nada diferente da média dos alunos daquela sala, o que gerava pontos para os meninos. Sendo assim, no caso específico desta sala de aula, a presente atividade parecia favorecer a interação de V. com seus colegas, que pediam para a professora chamá-lo para responder perguntas e arrecadar pontos.

De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian, a competição é uma forma de motivação intensificadora do ego, que envolve uma atividade auto enaltecadora, na qual o indivíduo disputa com outros por uma proeminência hierárquica (1968, p. 392).

À medida que o segundo semestre começou, V. não mais falou. Segundo a professora, V. andava aborrecido por ter de cumprir um castigo imposto pela mãe, de não assistir televisão. Seja por este, ou outro motivo, V. deixou de falar. Toda a sua comunicação passou a ser baseada em seu pobre acervo de comportamentos não verbais.

Acreditamos que, o fato de V. não mais utilizar da linguagem verbal, fortaleceu a sua preferência em trabalhar individualmente. Nas aulas, V. cumpria suas tarefas, levantava o braço chamando a professora e apontava para o dever pronto. Nesses casos, a professora elogiava o seu comportamento para a turma.

Confrontando os dados coletados nesta sala de aula com as dimensões *Culturas, Políticas e Práticas*, percebemos a prevalência das práticas em detrimento das demais. Interpretamos este fato como sendo representativo das ações cotidianas de professora e alunos. Percebemos planejamentos informais, nos quais a professora, de acordo com os acontecimentos do dia – comemoração de aniversário, ensaios para o coral e para a festa junina, saídas de alunos para exames médicos – decidia qual atividade seria trabalhada. Destas, categorizamos algumas como Atividades de Espera, nas quais os alunos que

restavam na sala deveriam realizar exercícios como ditados, enquanto os outros permaneciam fora. Desta forma, se passou o primeiro semestre.

Sendo assim, a análise demonstrou que, existia um esforço, por parte da professora, em transmitir o conhecimento ao aluno com Transtorno Autista, através da abordagem convencional, que este demonstrava aprendizado, bem como que chegou a estabelecer um relacionamento com a turma.

3.2 - Planejamento escolar: desafios para a prática pedagógica de uma escola para todos

Nos últimos anos, a Educação Brasileira tem sido marcada pelos altos índices de repetência e evasão escolar. Oliveira (2007) indica que existe um grande desafio a ser superado na universalização da educação básica: a urgência de um ensino de qualidade nas escolas para todos. Falar de inclusão no Brasil torna-se algo instigante embora a pluralidade cultural esteja presente em todas as escolas, ainda persiste um ideal de educar a todos uniformemente.

Professores e professoras vivem cotidianamente o dilema de tentar educar a todos respeitando a diversidade de sujeitos presentes em suas salas de aula, oportunizando, não só o acesso à escola, mas a permanência com qualidade independente de cor, raça, cultura, situação sócio econômica, condição física ou cognitiva.

No entanto, apesar das tentativas de professores, coordenadores pedagógicos, especialistas educacionais e sistemas de ensino de promover a educação com qualidade para todos; as práticas educativas ainda hoje têm priorizado determinadas culturas, valorizando certos comportamentos, hábitos, valores e discriminando outros, considerados menores e com menos valor. Segundo Moreira e Candau (2007), ainda é preciso superar o daltonismo cultural.

O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aula e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (STOER e CORTESÃO, Apud: MOREIRA & CANDAU, 2007: 25).

A igualdade de oportunidades de acesso a todos os alunos e alunas na escola, não tem significado sem a sua permanência com qualidade (DEBET, 2003), as práticas

educativas e as estratégias didáticas utilizadas ainda buscam um padrão de ensino-aprendizagem que deve ser seguido por todos os alunos e alunas uniformemente. Como afirma Moreira et al. “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (2003: p. 161).

As práticas desenvolvidas nas escolas ainda excluem a maior parte dos alunos do processo educacional, pois valorizam apenas determinados comportamentos e linguagens em detrimento de outros. Diante dessa situação alguns alunos e alunas não se percebem como parte integrante do processo educacional, saindo da escola ou permanecendo na mesma, embora, esquecidos e invisibilizados.

É necessário pensar em uma escola que ao dar acesso às diferenças, também saiba *o que fazer* com seus alunos, criando nas salas de aula um local de aprendizagens significativas e relevantes na perspectiva dos sujeitos do conhecimento. É no espaço da escola que esses sujeitos tornam-se alunos e alunas (Castro, 2009) por um processo de estabelecimento de identidades pautadas no saber, na cultura e nas relações entre os atores escolares.

A inclusão escolar apresenta-se como uma rica possibilidade de reinventar a escola, implica como nos fala Candau (2008), necessariamente, em revistarmos a sala de aula, a prática pedagógica e o planejamento de ensino. Um dos desafios de uma escola para todos, implica, dentre outras ações, em desenvolver um planejamento escolar que reconheça que a sala de aula é constituída por crianças e jovens com desenvolvimento diferenciado e com necessidades educativas diversas. Segundo Freire, como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos (2006, p. 137)?

Reconhecer a necessidade de reinventarmos a escola nos confronta com uma questão bastante presente nas décadas de 60 e 70 no Brasil, a função do planejamento escolar. Damis (1996) destaca dois diferentes enfoques sobre o planejamento de ensino que marcaram a educação nessas duas décadas: uma, resultado da tendência tecnicista, enfatizou a importância e a necessidade do planejamento como processo contínuo de organização racional do sistema educativo (...) como condição fundamental para garantir a produtividade da ação educativa. Outra, resultante das teorias da reprodução, significou a negação do processo de planejar a prática escolar. “Considerado como expressão da dominação capitalista, o processo de planejamento escolar foi secundarizado e, até mesmo, sua importância e sua necessidade foram descartadas pela prática escolar que se pretendia crítica” (DAMIS, 1996, p. 179).

Damis (1996) aponta, no entanto, que independente ou não do planejamento educacional, as ações institucionais mais amplas ou as práticas pedagógicas presentes no interior do espaço da sala de aula, são resultado, consciente ou não, de um projeto histórico de sociedade com uma finalidade social da educação escolar (1996, p. 180).

Sem se constituir numa técnica neutra que apenas organiza e racionaliza o trabalho pedagógico, mas, também, expressando determinado momento histórico, determinadas condições e necessidades predominantes na realidade social, o processo de planejar o trabalho pedagógico da escola fica (re) colocado (DAMIS, 1996, p.181).

Quando resta o desconhecimento da equipe pedagógica sobre as *Culturas*, as *Políticas* e as *Práticas* (SANTOS, 2006; BOOTH, AINSCOW, 2002) pedagógicas desenvolvidas na escola, recai sobre o docente e sobre sua prática em sala de aula a tarefa de “*dar conta*” da diversidade das necessidades educacionais presentes em sua classe, como se este fosse o único responsável por esse processo.

Neste contexto defendemos que, não sendo uma prática neutra ou alienada, o planejamento e a organização didática da aula pela equipe da escola é uma necessidade

presente nas escolas, pois assim, professores e alunos têm um maior aproveitamento do tempo e espaço da aula, com a possibilidade de realização de atividades planejadas, com objetivos definidos e uma avaliação docente que respeita o desenvolvimento dos alunos e alunas ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

É exatamente, neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2006, p. 26)

O planejamento escolar não está desvinculado das relações entre a escola e a realidade histórico-social na qual está inserida e não podendo ser compreendido de modo mecânico. Assim como Lopes (2004), entendemos que o planejamento em uma perspectiva crítica de educação

extrapola a simples ação de elaborar um plano de ensino tecnicamente recomendável e passa a demonstrar o cuidado e o compromisso do professor em dar à sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto político pedagógico da escola e para o desenvolvimento de saberes fundamentais em seus alunos (2004, p.57).

Entendemos que o planejamento de ensino e a organização didática da aula precisam ser repensados e redimensionados, superando as suas dimensões técnica e mecânica. Neste contexto reconhecemos a escola como um espaço integrado ao contexto histórico-social do qual faz parte, e o planejamento como um momento permanente de possibilidades políticas e pedagógicas que serão concretizadas em sala de aula de forma crítica, transformadora e emancipadora, por professores e alunos.

Como afirma Fusari:

Na atual conjuntura problemática em que se encontra a escola, vamos estimular os professores a prepararem as suas aulas, garantindo, deste modo, um trabalho mais competente e produtivo no processo ensino-aprendizagem, no qual o professor seja um bom mediador entre os alunos (com suas características e necessidades) e os conteúdos do ensino (1998, p. 48).

Sob esta ótica, pensamos em experimentar a teoria acima exposta na sala de aula pesquisada. Sendo assim, no segundo semestre, negociamos com a direção da escola a escolha e a aplicação – pela professora, de um dos planos de aula elaborados nos encontros com os professores do Estado. Cumpre ressaltar que a escola observada foi um dos locais de realização dos encontros.

Em setembro, disponibilizamos à escola, e particularmente à professora, parte dos planos de aula elaborados nos encontros com os professores, já que estes encontros aconteceram até dezembro de 2008. Dos planos disponibilizados, a professora de V. escolheu um: Leitura e produção de texto. Este plano tinha por objetivo desenvolver a habilidade interpretativa dos alunos, utilizando recursos visuais no texto, juntamente com as palavras e os recursos expressivos (gestual e facial); Pretendia incentivar a produção escrita e a participação oral dos alunos.

Para tanto, a professora separou a turma em dois grupos: A e B e explicou a atividade: “Vocês vão escrever uma história sobre o melhor amigo de vocês! E então deu um exemplo, falando de um cachorro que teve quando criança. Disse que o exemplo dela era um caso verídico, mas que eles teriam que inventar, pois seria uma história feita em grupo” (Bloco de anexos, 4019-4022). Os dois grupos se puseram a trabalhar. V. permaneceu no grupo A. Mesmo sem falar, participava da tarefa, rindo, mantendo-se junto ao grupo, chamando a professora para ver o texto em produção.

As aulas seguintes foram orientadas para a correção¹⁶ coletiva dos textos.

Grupo A - Eu e o meu melhor amigo.

Eu e o meu cachorro estávamos passeando na fazenda da minha avó,
Quando avistamos um lobo, saímos correndo, depois vimos o boi,
onde corremos, pois o boi queria pegar também o meu cachorrinho.
Comecei a gritar para que alguém nos ajudássemos.
Então chegou o meu tio com outros amigos e prendeu o boi, o lobo.

¹⁶ Estes são os textos corrigidos, na íntegra. Nesta tese não abordaremos o tema sobre formação de professores, mas será trabalhado em estudos posteriores.

O cachorro pulou em cima de mim me lambendo todo, me agradecendo por tudo (Bloco de anexos, 4447-4455).

Grupo B - Eu e minha melhor amiga.

Era uma vez um lugar com um lindo jardim, onde eu conheci a minha melhor amiga Cintia, mas a mãe dela não gostava de mim.

Um dia nós estávamos brincando escondidas, aí a mãe da Cintia apareceu, viu que sou uma menina educada e passou a gostar de mim. Então passamos a brincar mais felizes, eu e a minha melhor amiga Cintia (Bloco de anexos, 4375-4379).

Com os textos prontos, a professora explicou que os alunos transformariam suas histórias em livros (Bloco de anexos, 4554-4555), para tanto

deveriam fazer a capa, colocar o nome dos autores, dedicatória, editora (que neste caso seria o nome da escola). A professora trouxe um livro produzido por seu filho para um trabalho da escola, para mostrar aos alunos como um exemplo (Bloco de anexos, 4556-4559).

A professora orientava os alunos:

Vocês não precisam criar outra história. Vocês vão copiar do caderno, que já está corrigida. Vocês vão escrever cada parágrafo em uma folha e fazer um desenho relacionado ao que está escrito no parágrafo. A professora distribuiu o material para os alunos começarem seus trabalhos e disse: são 9:46 hs. Tem uma hora... (Bloco de anexos, 4560-4564).

No dia dois de dezembro de 2008, a professora anunciou:

Hoje haverá lançamento dos livros das crianças. Várias professoras serão convidadas para ir à sala, até a diretora da escola.

A professora forrou três mesas com toalhas, uma para o lanche (bolo, salgadinhos, biscoitos e pipoca) e outra para as crianças assinarem.

Há 18 alunos em sala. Todos estão animados e eufóricos com o dia diferente.

A professora chama cada grupo para fazer os últimos detalhes do livro. Desde a elaboração das histórias. (...) Eles fizeram capa, dedicatória, dados de catalogação (editora e direitos de publicação), escreveram a história, e colaram as ilustrações feitas e fizeram outras. Vinicius está com a cabeça deitada sobre a mesa e acaba dormindo (Bloco de anexos, 4831-4840).

Observamos que este segundo semestre foi mais ativo no que diz respeito ao processo pedagógico. De tarefas realizadas verbal, mental ou no quadro, em folhas de papel A4 branco, sem pautas, os alunos elaboraram algo concreto: dois livros, produto do esforço de todo o grupo. Entendemos que, de um plano de aula, a professora fez um projeto. Esta experiência demonstra que, cada plano desenvolvido nos encontros, se transforma em impulsionador de idéias, pretexto para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Verificou-se ainda um melhor aprendizado por parte do aluno com Transtorno Autista, considerando que o mesmo vinha passando por um momento em que, aparentemente, mostrava um retrocesso em seu desenvolvimento, posto que deixara de falar e diminuía sua interação com os demais. Durante a produção do livro V. mostrou-se participativo, aspecto fundamental em uma atividade em grupo.

3.2.1 - Planejamento e organização didática da aula: o professor como mediador da ação educativa

Mesmo sendo uma prática comum a professores e professoras, o planejamento e a organização didática da aula ainda têm sido pensados prioritariamente a partir do desenvolvimento de uma criança normal, ou sem necessidades educacionais permanentes.

A elaboração de um planejamento participativo, assim como a compreensão e o conhecimento do projeto político pedagógico da escola por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar é uma prerrogativa para o sucesso da prática pedagógica da escola inclusiva. Segundo Veiga, “a organização de um processo tão complexo como a aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. A

aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada” (2008, p. 268). Planejar é um trabalho que requer da equipe pedagógica da escola colaboração, criatividade e rigorosidade metódica. Como nos fala Freire, “sem rigorosidade metódica não há pensar certo” (2006, p. 49).

A organização de um planejamento colaborativo na escola depende da participação ativa de todos os envolvidos na ação educativa, professores, coordenadores, pais e alunos. Esta organização, articulada ao projeto político pedagógico e a organização didática da aula evita a improvisação do trabalho de professores e professoras. Nesta pesquisa, enfocamos o planejamento das aulas como um norteador do fazer pedagógico em sala de aula.

Veiga (2008, p. 269) destaca algumas características que precisam ser consideradas na organização didática da aula, como: a colaboração entre professores e alunos, considerando as diferenças entre si; a contextualização da aula, que tem como referência o contexto social mais amplo e o contexto educativo imediato; as características dos alunos e alunas, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais; a coerência com o projeto político-pedagógico e com as orientações curriculares; o respeito às diferentes origens de alunos e alunas, à diversidade cultural presente na escola, assim como aos valores e tradições da comunidade imediata.

A organização didática da aula, segundo Veiga (2008), demanda, ainda, uma série de questões que devem ser formuladas por todos os envolvidos em seu planejamento, como por exemplo: Para quê? O quê? Com que? Como avaliar? Para quem? Quem? Quanto? Onde? Essas são questões que refletem a intencionalidade do ato educativo, visto não como uma ação burocrática, de mera transmissão de conhecimento, mas de uma forma crítica, intencional e reflexiva. Segundo Freire

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (2006, p. 38).

Como ponto de partida para a elaboração do planejamento, Veiga (2008) salienta a importância do conhecimento e a análise da realidade, a fim de detectar as necessidades e os interesses dos alunos e dos resultados alcançados pelos alunos durante a aula, estar atento às orientações do projeto político pedagógico, analisar as diretrizes curriculares nacionais, assim como analisar a própria prática docente. Ainda segundo a autora,

a organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente (p. 270).

Acreditamos que por meio de um trabalho colaborativo vivenciado cotidianamente nas escolas os professores têm a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, trocar experiências sobre suas conquistas, tirar dúvidas com outros professores da escola, assim como elaborar, rever e analisar os objetivos propostos para a organização didática de suas aulas. Como afirma Falkembach (1997), este tipo de trabalho colaborativo é capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar. A maior compreensão do seu papel como professor e um maior controle das estratégias pedagógicas utilizadas em aula poderá permitir ainda que alunos e alunas possam participar de forma mais ativa e de forma mais significativa das aulas, valorizando suas identidades, culturas e a heterogeneidade presente na escola.

A organização do trabalho educativo na escola e, a prática de um planejamento participativo não excluem, ao contrário, reconhecem os conflitos e as tensões presentes no cotidiano das escolas. Como nos alerta Candau

a noção de tensão evoca uma relação dialógica, que não se resolve, não se estabiliza, a não ser transitoriamente. A cada nova contingência em que o reconhecimento das diferenças se choque com os direitos de

igualdade, no âmbito educacional, as razões de cada pólo de tensão estarão em novo confronto e definirão caminhos também contingentes, não necessariamente de equilíbrio entre tais pólos (2009, p. 85).

3.2.2 – A percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas de inclusão

Os planos de aula desenvolvidos junto com os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, pensados e elaborados levando em consideração os processos de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista, foram elaborados para os níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Cada grupo tinha a liberdade para escolher o nível de ensino, a disciplina e o tema do plano. Este estudo priorizou aqueles elaborados para o ensino fundamental, desta forma, foram contempladas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Língua Estrangeira, Educação Física e as Disciplinas Integradas¹⁷.

Foram 27 planos de aula de Língua Portuguesa, 17 de Ciências, 15 de Matemática, 14 de Estudos Sociais, 11 de Disciplinas Integradas, 6 de Educação Física e 2 de Língua Estrangeira. Cada plano de aula, se observado atentamente, procura contemplar diferentes necessidades educacionais observadas nas salas de aula. Esse foi o desafio dos professores: planejar uma aula que pudesse alcançar todos os seus alunos. Não temos controle sobre se, de fato, os planejamentos cumprirão esta meta, pois cada professor e cada sala de aula possuem características específicas, assim como cada aluno. A utilização que cada um fará destes planos determinará se esta meta será cumprida. De acordo com o relato de um dos professores, participantes do encontro:

A atividade de desenvolvermos um plano de aula possibilita repensarmos nossa prática e/ou adequá-la de maneira a incluir todos os alunos. Os exemplos de atividades já trabalhadas e seus resultados, nos incentiva a acreditar que somos capazes de fazermos melhor

¹⁷ Disciplinas Integradas são aquelas nas quais duas ou mais disciplinas são reunidas no mesmo plano de aula.

sempre, basta tentarmos (Bloco de Anexos – Avaliação dos Professores, 130-132).

Destes planos de aula, optamos por aprofundar nossas análises, naqueles referentes às disciplinas de Português e Matemática, uma vez que foram estas as disciplinas observadas na sala de aula pesquisada.

Os planos de aula elaborados para a disciplina da Língua Portuguesa enfatizam a *experiência* do aluno, ou seja, aquilo que diz respeito à sua história de vida. Vygotsky afirma que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero” (2006, p. 109) Observamos que, ao enfatizarem a *experiência*, os professores buscaram conhecer mais profundamente os seus alunos, através de atividades como o relato da auto-biografia (Bloco de Anexos, Plano de aula – Língua Portuguesa, 20) ou dos Tempos Verbais (Bloco de Anexos, Plano de aula – Língua Portuguesa, 1) , chamando a atenção às vivências passadas, presentes e o que se pretende como futuro. Nestes planos, a experiência também foi entendida como o ato de experimentar a aula, viver o momento de construção do conhecimento, não apenas recebê-lo. Na sala de aula pesquisada, muitas informações eram transmitidas de maneira direta aos alunos: “A professora está explicando a matéria – Alfabeto: 23 letras, 18 consoantes e 5 vogais” (Bloco de Anexos, 1619-1620). Os planos de aula mostram a preocupação dos professores em modificar essa prática.

A ênfase nos materiais como *gravuras, desenhos, fotos, recortes de revistas e de jornais*, desencadeia lembranças de fatos, acontecimentos e experiências pessoais, que podem ser vivenciadas pelos alunos. Acreditamos que esta vivência favorece processo de socialização da turma, mas também, e neste caso, principalmente, favorece a organização e a associação do conhecimento novo aos conhecimentos antigos ou prévios. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1968), a associação dos conhecimentos gera um novo conhecimento, construído a partir das associações feitas pelo aluno,

portanto, desenvolvendo a aprendizagem significativa. Ao enfatizarem o trabalho com materiais representativos como *gravuras, desenhos, fotos, recortes de revistas e de jornais*, os professores demonstraram a importância de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de imagens mnêmicas, ou seja, imagens guardadas na memória, passíveis de serem revisitadas. Lembranças do processo de aprendizagem.

A ênfase nos *conteúdos populares*, como o Rap do Quadrado¹⁸ (Bloco de Anexos, Plano de Aula, Língua Portuguesa, 3) e a música da Galinha (Bloco de Anexos, Plano de Aula, Língua Portuguesa, 6), associa o desenvolvimento motor de lateralidade e de coordenação, aos da construção textual. Além de ser divertido, pode estimular a socialização entre alunos e professor. De forma similar, a ênfase na *vida cotidiana* dos alunos, e em seus diferentes contextos, favorece o trabalho em cooperação. De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian, a cooperação é uma atividade orientada para o grupo, na qual o indivíduo colabora com outros para atingir algum objetivo comum (1968, p. 392). Ao enfatizarem os aspectos cotidianos da vida do aluno, os professores demonstraram a importância do respeito à cultura do aluno no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Observamos que os planos de aula elaborados para a disciplina Matemática enfatizaram a utilização de *materiais concretos* como blocos lógicos, sólidos geométricos, figuras e, o uso de *alimentos*, como legumes, frutas, doces como instrumentos facilitadores e motivadores do processo de aprendizagem. Ao enfatizarem o uso de materiais concretos, os professores demonstraram a importância de dar sentido ao objeto de conhecimento. Ver, tocar, cheirar, provar, experimentar, aparecem como práticas fundamentais da educação inclusiva.

¹⁸ Música de Sharon Axé Moi. Disponível em <http://letras.terra.com.br/sharon-axe-moi/1227126/>. Acesso em 27/04/2009

Estas percepções nos oferecem um ponto de partida para o contínuo desenvolvimento da Educação Inclusiva, que, pretendemos, um dia ser chamada somente de Educação.

Sendo assim, observamos que os encontros realizados com os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, para pensar planos de aula levando em consideração os processos de desenvolvimento do aluno com Transtorno Autista e os planos de aula ali elaborados, revelaram que se houver algum conhecimento sobre as características do aluno com Transtorno Autista e a oportunidade para troca de experiências e idéias, haverá uma melhor percepção das estratégias pedagógicas da Educação Inclusiva.

Conclusão

Esta pesquisa é fruto do trabalho de muitos colaboradores. Pessoas que acreditam que o futuro da Educação pode ser diferente.

Observamos uma sala de aula, na qual havia um aluno com Transtorno Autista, considerado um dos desafios do processo ensino-aprendizagem, para conhecer a sua dinâmica. Nos reunimos com um grupo considerável de professores para estudar e pensar juntos sobre a escola e a sala de aula inclusiva, discutindo as principais características do aluno com Transtorno Autista. Propusemos que eles elaborassem planos de aula, pensados a fim de contemplar as mais diversas necessidades educacionais, tendo como ponto de partida as características do referido aluno. Num movimento de vanguarda, pensaram as práticas pedagógicas da escola inclusiva. Buscamos desvelar as percepções destes professores sobre as práticas pedagógicas da escola inclusiva, a partir dos planos de aula.

Observamos que estas percepções enfatizavam cinco pontos: 1 - a valorização da história de vida do aluno, 2 - a vivência do processo de construção do conhecimento, 3 - a importância da construção de lembranças do processo ensino-aprendizagem, 4 - o respeito à cultura do aluno, 5 – a oferta de condições para que o objeto de conhecimento faça sentido ao aluno, ou seja, para que este construa o sentido do objeto de conhecimento. Para estes professores, desenvolver os processos de inclusão em educação supõe, principalmente, a mudança de atitudes que entram em confronto com os pontos destacados.

Os encontros com os professores foram extremamente gratificantes. A riqueza das discussões, a informalidade no trato pessoal, os relatos de experiências fizeram destes, momentos inesquecíveis. De fato, estávamos ali, trabalhando pela Educação para

todos. Nestes encontros não havia lugar para desânimo. Podíamos estar em salas pequenas e sem ar condicionado, em modernos auditórios, ou mesmo em bibliotecas, em qualquer estação do ano, o clima era sempre caloroso e intenso.

O acompanhamento da sala de aula foi também uma experiência marcante. Somente uma corajosa professora abriria as portas da sua sala para a entrada e permanência, durante um ano letivo, de uma equipe de pesquisa. Esta professora nos mostrou todo o seu esforço, carinho e determinação em ensinar e aprender com seus alunos. E nós também aprendemos muito com eles.

Uma descoberta extra, que não planejamos, mas que muito nos gratificou, por estarmos trabalhando nesta construção teórica há alguns anos, foi confirmar a consistência das dimensões das *Culturas, Políticas e Práticas* de inclusão em Educação como categorias de análise e arcabouço explicativo da dialética inclusão/exclusão. Ganhamos mais confiança na idéia de que estamos num caminho construtivo promissor e inovador, pois o uso desta estrutura explicativa nos permite uma análise bem mais abrangente quando se trata de inclusão; exclusão, seja de grupos de pessoas com deficiências ou outros.

Finalizar esta pesquisa é iniciar um novo momento. Trabalhar as estratégias pedagógicas desenvolvidas por estes professores se tornou nossa nova meta. Seguir suas orientações, naquilo que perceberam como aspectos fundamentais para o processo de Inclusão em Educação se tornou o nosso novo ponto de partida. Coletamos mais do que dados, coletamos também ânimo para desenvolver novos estudos e pesquisas, para construir uma nova Educação, fundamentada em bases como a valorização do aluno e do professor, o respeito às diferenças culturais e, o trabalho em prol da construção do sentido no ato de aprender.

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação – artigo em publicação periódica científica impressa - apresentação. Rio de Janeiro, ABNT, 2003a.

_____. **NBR 6023**: informação e documentação – referências - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002a.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação - numeração progressiva das seções de um documento escrito - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003b.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação – sumário - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003c.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação – resumos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003d.

_____. **NBR 6033**: informação e documentação - ordem alfabética - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 1989a.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002b.

_____. **NBR 12225**: informação e documentação – lombada – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

_____. **NBR 12256**: informação e apresentação – originais - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 1992.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação - trabalhos acadêmicos - apresentação. 2.ed. Rio de Janeiro, ABNT, 2005a.

_____. **NBR 15287**: informação e documentação – projeto de pesquisa – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2005b.

AAP. *DSMIV – Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

AGUIAR, Glauco da Silva. **Estudo comparativo entre Brasil e Portugal sobre diferenças nas ênfases curriculares de Matemática a partir da análise do Funcionamento Diferencial do Item (DIF) do PISA 2003.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed.** São Paulo: Thomson. 2004. ISBN 85-221-0133-7

AMARAL, Daniela Patti do. **Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como de território de formação teórica e prática dos licenciandos.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. & HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Interamericana. 1968.

BAPTISTA, C. & BOSA, C.. **Autismo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Maria Cláudia Dutra Lopes. **Programa de enriquecimento de base cognitivo -comportamental mediando o transtorno obsessivo compulsivo /TOC de um estudante com altas habilidades na escola regular: um estudo de caso.** Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.

BARREIROS, Claudia Hernandez. **Quando a diferença é motivo de tensão - um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

BARRETO, Marcos Pinheiro. **Educação e meio ambiente: a formação de professores em tempos de crise.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

BAYMA, Andrea Cristina Pavão. **O papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão e exclusão das camadas populares na universidade.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

BELMIRO, Célia Abicalil. **Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

BENACCHIO, Rosilda Nascimento. **A reconstrução histórica do movimento de trabalhadores técnico-administrativos através da fotografia – O sindicato dos trabalhadores das Universidades públicas estaduais – RJ (SINTUPERJ).** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

BOCLIN, Roberto Guimarães. **O Uso de Indicadores de Desempenho na Avaliação Institucional: quem acredita?** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

BOMFIM, Maria Ines do Rego Monteiro. **Trabalho docente, classe e ideologia: o ensino médio e a modernização conservadora no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Reimpressão: dez. 2002. ISBN 18-720-0111-81

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Senado Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

_____. (1994). **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, Brasil: CORDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

_____. (2001). **Convenção da Organização dos Estados Americanos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

_____. (2005). **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. MEC, Produtor & Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei nº 9394/20.12.96. Brasília, DF, Brasil: Saraiva, 1996.

_____. (2004). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal – Fundação Procurador Pedro Jorge Silva (org.). Disponível em: http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

_____. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disp. em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

_____. MJ/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CANDAU, V. & LEITE, M. A **Didática na Perspectiva Multi/Intercultural em Ação: construindo uma proposta**. In: CANDAU, V. (org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2009.

CASTRO, Andréa de Farias. **Informática, Arte e Cultura Escolar: resgatando espaços na civilização científica**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CASTEL, R. **As Metamorfoses da Questão Social**. 3 ed. Trad. I. D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Face á l'exclusion: Le modele français**. Paris: Espirit, 1991.

CAVALCANTE, Rita Laura Avelino. **A escola rural e seu professor no campo das vertentes**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

COLL, C. MARTÍN, H.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. et AL. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2002.

CORTEZ, Teresa Cristina Escrivão Soares. **A construção da enfermagem no sistema de ensino particular: o caso da Universidade Gama Filho**. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

COSTA, Eduardo Antônio de Pontes. **Diário de um pesquisador: jovens pobres em devir na (in)visibilidade da formação profissional**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia - práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Ed, (2009).

CUPOLILLO, Amparo Villa. **Corporeidade e conhecimento: Diálogos necessários à Educação Física e à escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

DAMIS, O. T. **Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade**. In: Veiga, Ilma Passos. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ERICKSON, F. *Audivisual Records as a Primary Data Source*. (A. Grimshar, Ed.) **Sociological Methods and Research**, 11 (2), 213-232.

FALKEMBACH, E.M.F. **Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola**. Veiga, Ilma Passos. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FERNANDES, Romildo Raposo. **Dimensão político-pedagógica do poder local: a participação democrática nos anos 80 e 90**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

FERNANDES, E. M., SOUZA, L. P., SUPLINO, M., & MOREIRA, P. **Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades**. In: R. GLAT, *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 153-171). Rio de Janeiro: 7 Letras, (2007).

FERREIRA, Márcia Serra. **A História da Disciplina Escolar Ciências no colégio Pedro II (1960-1980)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

FONTES, Rejane de Souza. **A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência**. Tese (Doutorado em em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Na procura de um curso: currículo-formação de professores-Educação Infantil: identidade(s) em (des)construção**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARIGLIO, José Angelo. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. LTC, 1973.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 reimp. Trad. M. B. Nunes. Rio de Janeiro; LTC, 2008.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Tudo de novo no Front: O impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964)**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

GUINÉ, C. & RUIZ, R. As Adequações Curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. *In*: C.Coll, J. Palacios, & A. Marchesi. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, (p. 295-306).

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Escola, Conhecimentos e Culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular**.

Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

LACERDA JÚNIOR, José Américo de. **Sísifo liberto**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

LEONARD, A. The Story of stuff. <http://www.storyofstuff.com>. Acesso em 07 de fevereiro de 2010.

LETA, Maria Masello. **Relações de professores com a escrita: Um estudo em duas escolas de formação**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

LEONTIEV, A. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LOPES, A. O. **Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: Veiga, Ilma Passos (org). Repensando a didática. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LUDORF, Silvia Maria Agatti. **Do Corpo Design à Educação Sociocorporal: o corpo na formação de professores de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

MACHADO, Adriana Maria Brant Ribeiro. **Grupo de mulheres: sistematizando uma prática emancipatória de educação e saúde**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

MANTOAN, M. T. **A Hora da Virada: Inclusão**. Revista de Educação Especial 1. Out. 2005 (p. 24-28).

MARTINS, Andre Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

MATTOS, C. & FONTOURA, H. A. **Etnografia e Educação: Relatos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

MELO, S. **Autismo e Educação: a dialética na inclusão**. Rio de Janeiro, R.J. Brasil: UERJ; fev. 2004.

MELLO, A. M. **Autismo: Guia Prático**. 6 ed. Brasília: CORDE, 2007.

MELLO, Maria Lucia de Souza e. **Registros de aula: espaços de estudo sobre o currículo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MOTTA, Artur Guilherme Carvalho da. **Gestão pedagógica e docência: o trabalho do professor como experiência social**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças de Arruda. **Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de habitus profissionais**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

NETO, Synval de Sant'Anna Reis. **Uma Contribuição Educacional ao Curso de Graduação em Administração: formação do perfil gerencial para o século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

NOGUEIRA, Maria Cristina Matos. **Por que não me deixar falar na língua que eu quiser? – Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

NUNES, Deise Gonçalves. **Da roda à creche - proteção e reconhecimento social da infância**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **O articulista Florestan: ciência e política como base de uma pedagogia socialista**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

ORNITZ, E. M. **The Funcional Neuroanatomy of Infantile Autism.** Journal Neuroscience, 1983.

PARAISO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjeivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

RAMACHANDRAN, V. S. & OBERMAN, L. **Espelhos Quebrados.** Scientific American (55), 53-59.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura - Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

RATEY, J. J. **O Cérebro: um guia para o usuário.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

REIS, Haydea Maria Marino de Sant'Anna. **Educação Inclusiva é para todos?A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RIZZOLATTI, G., FOGASSI, L. & GALLESE, L. **Espelhos na Mente.** Scientific American (55), 44-51.

ROCHA, Glória Walkyria de Fátima. **A faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Praia Vermelha à Ilha do Fundão – o (s) sentido (s) da mudança.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

RUTTER. Autismo.apud C. Gauderer. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e educadores.** São Paulo; São Paulo, Brasil; Revinter, 1997.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em/para os Direitos Humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

SALES, Sandra Regina. **Justificativas, acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **O caminho que fazemos ao caminhar: diálogos entre professoras/coordenadoras a partir de registros diários das aulas.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

SANCHEZ, Liliane Barreira. **A Formação Ética – a questão da educação pelos modelos.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, M. P. **Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades.** UFRJ, 2007.

_____. & PAULINO, M. **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____., FONSECA, M. & MELO, S. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: CRV, 2009.

SOUZA, Marcelo Gustavo de. **Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

SUPLINO, Maryse Helena Felipe de Oliveira. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

TUIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos: educação para todos em 2015, alcançaremos a meta?** Brasília, 2008.

VARGAS, Hustana Maria. **Repesando e distribuindo distinção – a barragem do ensino superior.** Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. **Educação ambiental na colaboração entre museus e escolas: limites, tensionamentos e possibilidades para a realização de um projeto político pedagógico emancipatório.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

VEIGA, Ilma Passos. **Organização Didática da Aula: um projeto colaborativo de ação imediata.** In: Veiga, Ilma Passos (org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente.** 6ª tiragem, 6 ed. Trad. J. C. Netto; L. S. Barreto, & S. C. Afeche. São Paulo; Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 3 ed. Trad. J. L. Camargo. São Paulo, SP. Martins Fontes, 2005.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Fundamentos de Defectologia.** Cuba: Editorial Pueblo – Educación, 1997.

_____. **Pensamentos e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. LURIA, A. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10 ed. Trad. M. D. Vilalobos. São Paulo, S. P. Ícone, 2006.

_____. **Psicologia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** 3 ed. Trad. R. E. Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

Anexos

Anexo 1 Análise dos dados da Etapa 1 – Observação de sala de aula

1.1 - Levantamento de Temas – por ordem de frequência

	Aula 1 28 – 04 - 08		Aula 2 05 – 05 - 08		Aula 3 12 -05 -08	
Sandra		F		F		F
	Palavras descumpridas	13	Regras Institucionais	6	Estratégia pedagógica	10
	Exceções e regras	6	Estratégia pedagógica	6	Atividade pedagógica	8
	Regras institucionais	3	Material coletivo	5	Regras Institucionais	7
	Material coletivo	3	Gestos convencionais	4	Conteúdo pedagógico	3
	Gestos convencionais	3	Atividade Pedagógica – no quadro	3	Gestos não convencionais – com sucesso	2
	Troca de lugares	2	Conteúdo pedagógico	3	Lição de moral	1
	Brincadeiras entre alunos	2	Lição de Moral	2	Lição de moral	1
	Relação professor-aluno	2	Atividade pedagógica	2	Material coletivo	1
	Lição de Moral	1	Atividade pedagógica – mental	2	Brincadeira entre alunos	1
	Atividade pedagógica – mental	1	Gestos não convencionais – com sucesso	2	Gestos não convencionais- sem sucesso	1
	Atividade extra-classe	1	Atividade de espera	2	Cultura social	1
	Atividade pedagógica – quadro	1	Gestos não convencionais – sem sucesso	2	Profecias	1
	Atividade pedagógica	1	Comunicação gestual	1	Cultura de gênero	1
	Atividade pedagógica – quadro	1	Cultura de Gênero	1		
	Atividade pedagógica – mental		Acúmulo de funções	1		
			Informações conflitantes	1		
			Atividade extra-classe	1		
			Atividade pedagógica – no quadro, verbal e mental	1		
			Comunicação verbal	1		
			Brincadeiras entre alunos	1		
Amanda		F		F		
	Cultura da deficiência	3			Estratégia pedagógica	15
	Estratégia pedagógica	2			Material coletivo	7
	Regras institucionais	2			Atividade pedagógica	6
	Gestos/falas usados para confirmação	1			Regras institucionais	6
	Cultura de gênero	1			Brincadeiras entre alunos	3
	Exceções e regras	1			Lição de moral	3
					Conteúdo pedagógico	3
					Cultura de gênero	2
					Incoerências	1
					Profecias	1
					Cultura social	1
Laila		F		F		
	Estratégia pedagógica	2			Estratégia pedagógica	8
	Comunicação verbal	1			Regras institucionais	4
	Gestos/falas usados para confirmação	1			Acúmulo de funções	4
	Atividade de espera	1			Atividade de espera	2
	Cultura da deficiência	1			Lição de moral	2
					Atividade pedagógica – quadro	2
					Cultura de gênero	2
					Conteúdo pedagógico	2
					Lição de moral	2
					Atividade de espera	1
					Atividade pedagógica – mental	1
					Atividade pedagógica – mental e verbal	1
					Gestos convencionais	1
					Cultura social	1

					Material coletivo	1
					Regras sociais	1
					Incoerências	1

	Aula 4 19-05-08		Aula 5 26-05-08		Aula 6 09-06-08	
Sandra		F		F		
	Cultura social	6	Atividade pedagógica	3	Estratégia Pedagógica	8
	Atividade pedagógica	6	Acúmulo de funções	2	Regras institucionais	3
	Incoerências	5	Conteúdo pedagógico	1	Lição de moral	2
	Estratégia pedagógica	2	Atividade pedagógica – mental	2	Atividade pedagógica	2
	Exclusão	2	Cultura de gênero	2	Conteúdo pedagógico	2
	Gestos não convencionais – sem sucesso	2	Estratégia pedagógica	2	Atividade Pedagógica – mental	
	Regras institucionais	2	Brincadeiras entre alunos	1	Relatos familiares	1
	Lição de moral	2	Material coletivo	1	Exclusão	1
	Gestos não convencionais – com sucesso	2	Gestos não convencionais – sem sucesso	1		1
	Material coletivo	2	Gestos não convencionais – com sucesso	1		
	Conteúdo pedagógico	2	Desatualização	1		
	Brincadeiras entre alunos	1				
	Rotina	1				
	Acúmulo de funções	1				
	Gestos convencionais	1				
	Gestos/falas usados para confirmação	1				
Amanda		F		F		F
	Atividade pedagógica	10	Atividade pedagógica	3	Atividade pedagógica – mental	5
	Exclusão	6	Estratégia pedagógica	3	Estratégia pedagógica	5
	Lição de moral	3	Acúmulo de funções	2	Lição de moral	4
	Comunicação – compreensão da tarefa	2	Condições de trabalho	1	Regras institucionais	3
	Gestos convencionais	2	Gestos não convencionais – com sucesso	1	Atividade pedagógica	3
	Conteúdo pedagógico	2	Brincadeira entre alunos	1	Conteúdo pedagógico	2
	Relação professor-aluno	2	Material coletivo	1	Relatos familiares	1
	Material coletivo	2	Gestos/falas usados para confirmação	1		
	Estratégia pedagógica	2	Incoerências	1		
	Rotina	1	Lição de moral	1		
	Relatos familiares	1	Cultura social	1		
	Cultura da deficiência	1				
	Relação entre alunos	1				
	Inclusão	1				
	Gestos não convencionais – com sucesso	1				
	Gestos/falas usados para confirmação	1				
	Sala de aula	1				
	Relatos familiares	1				
	Cultura social	1				
	Comunicação gestual	1				
	Gestos não convencionais	1				
	Gestos não convencionais – sem sucesso	1				
	Bate-boca	1				
Laila		F		F		F
	Atividade pedagógica	5	Atividade pedagógica	2	Estratégia pedagógica	10
	Exclusão	4	Acúmulo de funções	2	Lição de moral	4
	Relatos familiares	2	Gestos não convencionais – sem sucesso	1	Atividade pedagógica	4
	Relação professor-aluno	2	Relatos familiares	1	Condições de trabalho	1
	Regras institucionais	2	Material coletivo	1	Material coletivo	1
	Cultura social	1	Relação entre alunos	1	Regras institucionais	1
	Gestos não convencionais – sem sucesso	1	Lição de moral	1	Exclusão	1
	Relação professor-aluno	1	Estratégia pedagógica	1		
	Rotina	1				
	Gestos não convencionais – com sucesso	1				
	Lição de moral	1				
	Material individual	1				
	Material coletivo	1				
	Incoerências	1				

	Aula 7 16-06-08		Aula 8 30-06-08		Aula 9 03-09-08	
Sandra		F		F		F
	Estratégia pedagógica Relação professor-aluno Atividade pedagógica Relatos familiares Conteúdo pedagógico Atividade pedagógica – mental Lição de Moral Exclusão Conteúdo pedagógico Regras institucionais Atividade pedagógica – mental	9 3 2 1 2 2 1 1 1 1 1	Estratégia pedagógica Acúmulo de funções Atividade pedagógica Plano de aula Relação professor-aluno Exclusão Lição de moral Inclusão Regras institucionais Conteúdo pedagógico Relação escola-família Auto-exclusão Gestos/falas usados para confirmação Material coletivo	8 5 5 3 3 3 2 2 2 1 1 1 1 1 1	Lição de moral Atividade de espera Relação aluno-aluno Estratégia pedagógica Conteúdo pedagógico Regras institucionais Acúmulo de funções Brincadeira entre alunos Exclusão	2 2 2 2 1 1 1 1 1
Amanda		F		F		F
	Estratégia pedagógica Relação professor-aluno Atividade pedagógica Conteúdo pedagógico Incoerências Atividade pedagógica – no quadro Exclusão Acúmulo de funções Cultura social Cultura de gênero	11 7 4 3 2 1 1 1 1 1	Estratégia pedagógica Atividade pedagógica Relação professor-aluno Regras institucionais Exclusão Lição de moral Cultura social Acúmulo de funções Relação escola-família Conteúdo pedagógico Gestos não convencionais Brincadeiras entre alunos Relação aluno-aluno	8 4 4 3 2 2 2 1 1 1 1 1 1		
Laila		F		F		F
			Atividade pedagógica Regras institucionais Estratégia pedagógica Relação professor-aluno Material coletivo Gestos convencionais Plano de aula Exclusão Lição de moral	4 2 2 2 1 1 1 1 1		

	Aula 10 21-10-08		Aula 11 28-10-08		Aula 12 04-11-08	
Sandra		F		F		F
	Atividade pedagógica – mental (3) Estratégia pedagógica (3) Lição de moral (2) Atividade pedagógica (2) Relação professor-aluno (1) Regras institucionais (1) Dispersão (1)		Atividade pedagógica (4) Estratégia pedagógica (2) Plano de aula – a criação de histórias (1) Incoerências (1) Exclusão (1)		Relação professor-aluno (4) Gestos convencionais (2) Regras institucionais (2) Cultura social (2) Relatos familiares (1) Cultura religiosa (1) Atividade pedagógica (1) Estratégia pedagógica (1) Lição de moral (1) Conteúdo pedagógico (1) Gestos não convencionais (1) Atividade pedagógica (1)	
Amanda		F		F		F
			Estratégia pedagógica (4) Relação aluno-aluno (2) Plano de aula (2) Relatos familiares (2) Exclusão (2)		Lição de moral (7) Atividade pedagógica (3) Relatos familiares (1) Cultura religiosa (1) Cultura de gênero (1)	

			Atividade pedagógica (2) Incoerência (2) Regras institucionais (1) Lição de moral (1) Brincadeira entre alunos (1)		Relação entre alunos (1) Dispersão (1) Atividade pedagógica – mental (1)	
Laila		F		F		F
	Atividade pedagógica (5) Atividade pedagógica – mental (3) Estratégia pedagógica (2) Gestos não convencionais – com sucesso (2) Gestos Convencionais (1) Gestos/falas usados para confirmação (1) Cultura da deficiência (1) Dispersão (1) Lição de moral (1) Relação professor-aluno (1)		Atividade pedagógica (3) Exclusão (2) Regras institucionais (1) Cultura social (1) Relatos familiares (1) Relação aluno-aluno (1) Estratégia pedagógica (1) Inclusão (1) Lição de moral (1)		Atividade pedagógica (4) Lição de moral (2) Relação entre alunos (2) Gestos convencionais (2) Gestos não convencionais – com sucesso (2) Gestos não convencionais – sem sucesso (1) Plano de aula (1) Dispersão (1) Relatos familiares (1) Cultura religiosa (1) Relação professor-aluno (1) Gestos/falas usados para confirmação (1)	

	Aula 13 18-11-08		Aula 14 02-12-08	
Sandra				
Amanda				
			Atividade pedagógica	6
Laila				
	Estratégia pedagógica	2		
	Plano de aula	2		
	Relação professor-aluno	1		
	Lição de moral	1		
	Inclusão	1		
	Exclusão	1		
	Atividade pedagógica	1		
	Material coletivo	1		

Anexo 2 - Relação Macro – Micro Temas

Aula 3: 12/05/08	Temas	Frequência
	Estratégia pedagógica	33
	Atividade Pedagógica	18
	Regras institucionais	17
	Material coletivo	9
	Conteúdo pedagógico	8
	Lição de moral	6
	Cultura de gênero	5
	Cultura social	3
Aula 4: 19/05/08	Temas	Frequência
	Atividade Pedagógica	21
	Exclusão	12
	Cultura social	8
	Lição de moral	6
	Material coletivo	5
	Gestos não convencionais sem sucesso	4
	Gestos não convencionais com sucesso	4
	Rotina	3
Aula 5: 26/05/08	Temas	Frequência
	Atividade pedagógica	8
	Acúmulo de funções	6
	Estratégia pedagógica	6
	Material coletivo	3
Aula 6: 09/06/08	Temas	Frequência
	Estratégia pedagógica	23
	Lição de Moral	10
	Atividade pedagógica	9
	Regras institucionais	7
Aula 8: 30/06/08	Temas	Frequência
	Estratégia pedagógica	18
	Atividade pedagógica	13
	Relação professor-aluno	9
	Regras institucionais	7
	Exclusão	6
	Lição de moral	5
Aula 11: 28/10/08	Temas	Frequência
	Atividade pedagógica	9
	Estratégia pedagógica	5
Aula 12: 04/11/08	Temas	Frequência
	Lição de moral	10
	Atividade pedagógica	9
	Relatos familiares	3

Anexo 3 - Levantamento dos Temas

	Estratégia pedagógica	Atividade pedagógica	Regras institucionais	Material coletivo	Conteúdo pedagógico	Lição de moral	Cultura de gênero	Cultura social	Exclusão	Gestos não convencionais – sem Rotina	Gestos não convencionais – com Rotina	Acúmulo de funções	Relação professor-aluno	Relatos familiares	
Aulas	3-6-8-11	3-4-5-6-8-11-12	3-6-8	3-4-5	3	3-4-6-8-12	3	3-4	4-8	4	4	4	5	8	12
Freq. somada	85	87	31	17	8	37	5	11	18	4	4	3	6	9	3

Anexo 4 - Fluxograma Temático



Anexo 5 - Levantamento de categorias de análise

Categorias	Sub-Categorias	Exemplos
Atividade Pedagógica	Verbal	o aluno responde verbalmente às perguntas da professora
	No quadro	o aluno vai ao quadro para resolver os exercícios
	Escrita	o aluno desenvolve a tarefa por escrito - ditado
	Mental	o aluno resolve a tarefa mentalmente – leitura silenciosa, resolução de contas
	Atividade de espera	são atividades que visam “passar” o tempo até que o grupo maior de alunos retorne de uma atividade extra-classe – desenho, ditado, contas, comemoração de aniversário
Estratégia Pedagógica	Competição	
	Economia de pontos	
	Elogios	
	Palmas	Ele precisa de palmas para passar para outra fase.
	Questões abertas para o grupo de alunos	
	Trabalho em grupo	
	Leis gerais	Quem pede eu não dou!
	Trabalho em duplas	Ele ta aprendendo muito com você! (927, bloco de anexos)
	Afetividade	
	Exemplos pessoais	
	Troca de lugar	
Lição de Moral	Explicação sobre o desenvolvimento moral	dívida entre alunos
	Apologia ao comportamento adequado	Filho meu, se não andar bem na escola, lá fora não tem direito a nada!
		Na vida a gente tem que aproveitar a oportunidade!
Regras Institucionais	Uso do uniforme	
	É proibido	Não é permitido namorico, palavras obscenas, palavrão, funk e apelidos, uso de boné, comer em sala de aula, brincadeira violenta
		Os alunos não devem ter suas carteiras encostadas na parede para não atrapalhar os alunos da sala ao lado
	É aconselhável	Pedir desculpas
	Coerção	Em caso de comportamento inadequado, enviar para o Conselho Tutelar
Exclusão	O aluno não participa da atividade	
	Nenhum material sobre a carteira durante a aula	
Material Coletivo	Livros didáticos	
	Lápis de escrever	
	Lápis de cor	
	Giz de cera	
	Folhas avulsas	
Cultura Social	Termos utilizados pelos alunos	Promete com sua mãe tomando um tiro de metralhadora?
		Ô, tia, olha como o Jaime ta igual bandido!

		E a casa da maconha!
		Olha o cheiro de crack, olha o cheiro da maconha!
		Menina serra elétrica [parodiando o trecho do texto, menina serelepe] para onde você vai? Vou pra casa da minha vó cortar a cabeça dela. E o que você vai fazer? Fritar na frigideira Menina serra elétrica [parodiando o trecho do texto, menina serelepe] para onde você vai? Vou pra casa da minha vó cortar a cabeça dela. E o que você vai fazer? Fritar na frigideira
Relação professor-aluno	Conversas	
	Broncas	Olha aqui Jaime, dentro da minha sala você tem que fazer o que eu digo, não o que você quer!
	Bate-boca	
	Afeto	
Conteúdo Pedagógico	Explicações	Os alunos devem montar a sentença matemática da direita para a esquerda
		Substantivo próprio é nome de lugar e pessoa
		Escrever o antecessor e o sucessor dos números listados
		Enfeitar a sucata
		Fazer maquete
		Escrever as vogais, as consoantes e o alfabeto
		Centena, dezena e unidade
		Separação de sílabas
Acúmulo de funções		A professora leva o aluno cadeirante ao banheiro
		A professora limpa a sala quando chega à escola
Cultura de Gênero		Olha os modos! Mulher não pode andar com as pernas abertas desse jeito!
		Isso não são modos de meninas, se fica feio em meninos, em meninas fica pior!
Gestos não convencionais – sem sucesso		O aluno fez diversos sinais apontando para vários lugares da sala, mas a professora não estava conseguindo entender.
Gestos não convencionais – com sucesso		O aluno levanta e passa a mão pela cabeça para indicar que cortou o cabelo
Rotina		
Relatos familiares		A professora fala sobre o problema de saúde de seu pai

Anexo 6 – Categorias

Culturas	Políticas	Práticas
Cultura moral	Regras Institucionais	Atividades Pedagógicas
Cultura Social	Material Coletivo	Estratégias Pedagógicas
Cultura de Gênero	Rotina	Conteúdos Pedagógicos
	Acúmulo de Funções	Relação Professor-Aluno
		Gestos não convencionais – com sucesso
		Gestos não convencionais – sem sucesso
		Relatos Familiares
		Exclusão

O quadro abaixo apresenta as 3 dimensões em que agrupamos as 15 categorias, decompostas em mais 53 sub-categorias.

Anexo 7– As relações entre as Dimensões, as Categorias e as Sub-Categorias

A DIMENSÃO DAS CULTURAS

Culturas		
Categorias	Sub-categorias	Exemplos
Moral Diz respeito as manifestações sobre o desenvolvimento moral, dos alunos.	Explicação sobre o desenvolvimento moral	Dívida entre alunos: Um dos alunos estava devendo dinheiro ao seu colega. A professora tirou dinheiro da própria carteira e pagou ao aluno que havia emprestado. Avisou ao aluno devedor: Agora a sua dívida é comigo!
	Apologia ao comportamento adequado	Filho meu, se não andar bem na escola, lá fora não tem direito a nada!
	Liberdade	O meu pai não me bate mais, eu sou livre. Eu faço o que eu quero. Eu sou livre. E os animais não são livres? O leão é livre.
	Conselhos	Na vida a gente tem que aproveitar a oportunidade!
Gênero Diz respeito as manifestações referentes ao comportamento de meninos e meninas.	Comportamento	Olha os modos! Mulher não pode andar com as pernas abertas desse jeito! Isso não são modos de meninas, se fica feio em meninos, em meninas fica pior!
Social Diz respeito as representações sociais manifestadas pelos alunos.	Impacto	Promete com sua mãe tomando um tiro de metralhadora?
	Expressões	Ô, tia, olha como o Jaime ta igual bandido!
	Vivências	É a casa da maconha!
	Paródia	Menina serra elétrica [parodiando o trecho do texto, menina serelepe] para onde você vai? Vou pra casa da minha vó cortar a cabeça dela. E o que você vai fazer? Fritar na frigideira Menina serra elétrica [parodiando o trecho do texto,

menina serelepe] para onde você vai? Vou pra casa da minha vó cortar a cabeça dela. E o que você vai fazer? Fritar na frigideira

A DIMENSÃO DAS POLÍTICAS

Políticas		
Categorias	Sub-Categoria	Exemplo
Regras Diz respeito as normas institucionais.	Uso do uniforme	Tia Conceição [diretora] semana passada veio aqui e foi bem clara quanto ao uniforme e disciplina. (...) 4 dias em casa é impossível não lavar a roupa. Depois de 2 horas de molho a roupa fica gosmenta, estraga o tecido.
	É proibido	Não é permitido namorico, palavras obscenas, palavrão, funk e apelidos, uso de boné, comer em sala de aula, brincadeira violenta. Ô Tia, olha ele aqui beijando na boca! A professora iniciou um discurso sobre as regras da sala de aula: Não quero palavras obscenas, namorico, guardem o boné!
	Leis de convivência	Os alunos não devem ter suas carteiras encostadas na parede para não atrapalhar os alunos da sala ao lado. A escola é um CIEP, a sua estrutura é diferente das demais escolas, as salas são separadas por biombos. Por esse motivo as mesas dos alunos não podem ficar encostadas na parede porque, segundo a professora Teresa, “os alunos da sala do lado tomam susto, ficam nervosos.” A sala ao lado é uma Classe Especial.
	É aconselhável	Pedir desculpas A professora havia ameaçado Larissa de encaminhá-la a direção caso ela não pedisse desculpas a Everton. Larissa não pediu até que a professora abriu a porta da sala para levá-la para fora. Neste momento Larissa falou baixinho: desculpa.
	Coerção	Em caso de comportamento

		<p>inadequado, enviar para o Conselho Tutelar</p> <p>Everton, mais uma sua e você vai para a tia Conceição! Vocês sabem que a tia conceição manda pro Conselho Tutelar?! Ameaça Teresa.</p>
Material Coletivo Diz respeito ao uso comum do material escolar.	Livros didáticos	Querido, você não tem [livro] porque você falta. Os alunos não se apropriam dos livros. Não há uma relação dos alunos com os livros porque não se sentem donos deles.
	Lápis de escrever	Vinícius vai de mesa em mesa distribuindo lápis.
	Lápis de cor	Em seguida, distribuiu os lápis de cor para os grupos.
	Giz de cera	A professora distribui folha mimeografada com o motivo da páscoa – um coelho – e os dizeres: Feliz Páscoa! Distribui também, aleatoriamente, lápis de cor e giz de cera. Poucos para cada mesa de alunos.
	Folhas avulsas	Teresa mandou Larissa e Raphaela distribuírem folhas (A4 brancas sem pauta) para as crianças realizarem o exercício.
Rotina Diz respeito à rotina institucional.	Institucional	A professora pede que os alunos entrem em fila por ordem de tamanho do menor para o maior.
Acúmulo de Funções Diz respeito ao fato da professora acumular funções de Assistência e de Serviços Gerais.	Assistência	A professora leva o aluno cadeirante ao banheiro
	Limpeza	A professora limpa a sala quando chega à escola

A DIMENSÃO DAS PRÁTICAS

Práticas		
Categorias	Sub-Categorias	Exemplo
Atividades Pedagógicas Diz respeito às	Verbal	o aluno responde verbalmente às perguntas da professora Até este momento os alunos não têm

atividades realizadas e observadas em sala de aula.		nenhum material sobre a mesa, toda a tarefa é realizada mental e verbalmente.
	No quadro	o aluno vai ao quadro para resolver os exercícios Teresa pede a Everton de Oliveira para escrever “carro” no quadro. Everton escreve certo. Pede a Bruno que diga se o que Everton escreveu estava certo.
	Escrita	o aluno desenvolve a tarefa por escrito – ditado Ela resolve fazer um ditado com os alunos que ficaram na sala. Pega várias folhas em branco e distribui entre eles. Ela fala cada palavra pausadamente, separando as sílabas.
	Mental	o aluno resolve a tarefa mentalmente – leitura silenciosa, resolução de contas Não há uso de nenhum material concreto, só há trabalho mental, as crianças acabam respondendo qualquer coisa. “Quatro dezenas são quanto?” Só Jayme responde. Teresa faz essa pergunta para Lucas Vicente que fica na dúvida para responder. Continua ocorrendo somente o trabalho mental. Teresa explica: “4 unidades vai de 1 a 4; 4 dezenas vai de 1 a 40.”
	Atividade de espera	são atividades que visam “passar” o tempo até que o grupo maior de alunos retorne de uma atividade extra-classe – desenho, ditado, contas, comemoração de aniversário. Everton, Bruno, Lorrana, Leonardo, Robson, Ewerton (desenho), Gabi subiram para educação física. Os demais que não estavam de short ou de tênis não puderam participar da educação física. - Vamos lá gente, caderninho! As 9h chegou o aluno Gabriel – que trouxe short, portanto pôde ser encaminhado à educação física. Jaime hoje sairá às 12h. Gabriel saiu e voltou de short. - Nós vamos fazer um dever que não

		prejudique quem está lá na educação física. Assim, vamos continuar nas contas.
Estratégias Pedagógicas Diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas pela professora no ato de ensinar.	Competição	<p>Ao lado, no quadro branco, a professora coloca dois “times”: Meninos e Meninas onde a cada acerto de um ou de outro ela coloca um ponto.</p> <p>Everton S. responde a maioria das perguntas. Teresa: <i>As meninas estão pensando muito lento, hein!</i> Os alunos acabam respondendo qualquer coisa para conseguir pontos. <i>Gente, é falar rápido e não qualquer coisa.</i></p>
	Economia de pontos	<p>_ Lucas! Ponto parágrafo! Alguém sabe porquê usa? Pergunta a professora.</p> <p>_ Vai cair na Prova! Ameaça a professora.</p> <p>Lucas balança os ombros.</p> <p>_ Quando que eu uso o travessão? A professora pergunta.</p> <p>_ Lá no gol do Flamengo! Everton responde.</p> <p>_ Olha aqui Jaime, dentro da minha sala você tem que fazer o que eu digo, não o que você quer! A professora briga com o aluno Jaime.</p> <p>_ Gente, travessão, o que o travessão indica? O que representa o travessão? A professora pergunta aos alunos esperando uma resposta – diálogo.</p> <p>_ Uma pergunta! Responde o aluno Felipe.</p> <p>_ É... uma conversa, papo, mas eu quero a palavra-chave, vai valer dois pontos! Diz a professora.</p>
	Elogios	<p>Teresa coloca outras sentenças no quadro e chama Bruno e Lorrana. $4 \times 8 = 32$; $0 \times 10 = 0$; $3 \times 7 = 21$. Todos bateram palmas para Lorrana, e Teresa disse: eu fico com um orgulho danado porque você que não conhecia números agora sabe a tabuada.</p>
	Palmas	<p>Ele precisa de palmas para passar para outra fase.</p>
	Questões abertas para o grupo de	<p>Os alunos manifestaram dúvida sobre os termos adição e subtração. Teresa</p>

	alunos	<p>fez uma demonstração concreta. Chamou a menor aluna da sala (Larissa) e colocou-a ao seu lado. Perguntou à turma: Quem é mais? Os alunos responderam: Você. Depois Teresa abaixou até ficar menor que Larissa e perguntou: Quem é mais: a turma respondeu: a Larissa. Assim Teresa explicou os termos adição e subtração.</p> <p>Teresa pergunta: todo número vezes 0 é igual? ... Anderson respondeu: a ele mesmo! Teresa falou: O que? É igual a zero.</p>
	Trabalho em grupo	<p>A turma estava separada em dois grupos – Grupo A: Flávia, Larissa, Everton, Robseon, Ewerton e Anderson. Grupo B: Gabi, Pedro, Raphaela, Bruno, Karol e Lucas.</p> <p>Teresa reúne a turma em pequenos grupos (dois grupos de 6 e 5 alunos) juntando quatro mesas. - O uniforme do Estado mudou. - Teresa explica a atividade: “Nós vamos fazer hoje um grupo diferente. Vamos montar uma história.” A turma se empolga: “Oba!”</p>
	Leis gerais	Quem pede eu não dou!
	Trabalho em duplas	Ele ta aprendendo muito com você!
	Afetividade	<p>Teresa continua: “Tenha amor, carinho, respeito pela sua bisavó... Você vem uniformizado, traz garrafa de água, ela cuida muito bem de você... amor é cuidar (...) Pergunte pra você se você cuida da sua bisavó, Lucas.”</p> <p>O amor que eu tenho por vocês é tão grande que eu tô colocando isso pra vocês.</p>
	Exemplos pessoais	<p>Everton S. pergunta: Tia, seu filho faz conta nos dedos? Ela responde: Não, ele está no 5º ano. Mas já fez.</p>

	Troca de lugar	Teresa: <i>Senta todo mundo, acabou a fofoca!</i> Troca Everton S. de lugar com Raphaela.
Conteúdos Pedagógicos Diz respeito aos conteúdos pedagógicos trabalhados na sala de aula.	Explicações	Os alunos devem montar a sentença matemática da direita para a esquerda. Sempre eu bato na mesma tecla, é da direita pra esquerda. Se vocês não esquecerem isso, vai dar certo, porque você está armando a conta corretamente.
	Substantivos	O que nós falamos, substantivo próprio é nome de lugar ou pessoa.
	Lógica	Escrever o antecessor e o sucessor dos números listados
	Artes	Enfeitar a sucata
	Urbanismo	Fazer maquete
	Letramento	Escrever as vogais, as consoantes e o alfabeto
	QVL	Centena, dezena e unidade
	Silabação	Separação de sílabas
Relação Professor-Aluno Diz respeito à relação entre professora e alunos no contexto da sala de aula.	Conversas	Everton Sousa, Anderson e Robson conversam sobre filmes de ação e demonstram tiros e ferimentos dos personagens. Eles fazem o som da cena também. Jaime participa da conversa.
	Broncas	Olha aqui Jaime, dentro da minha sala você tem que fazer o que eu digo, não o que você quer! Os alunos respondem à professora e ela responde de novo. Eles se trocam, batem boca. A professora parece ter menos paciência com Jaime. O seu tom de voz muda, se torna mais alto e irritado do que quando fala ou briga com os demais.
	Bate-boca	Os alunos respondem à professora e ela responde de novo. Eles se trocam, batem boca. Everton S. discute com Teresa: <i>Por que você escreveu meu nome naquele papel?</i> Teresa: <i>Porque você veio sem uniforme, para levar à tia Conceição.</i> E: <i>Como eu vou lavar com tempo de</i>

		<i>chuva?</i>
Comunicação Diz respeito às ações comunicativas não verbais.	Gestos não convencionais – sem sucesso	O aluno fez diversos sinais apontando para vários lugares da sala, mas a professora não estava conseguindo entender.
	Gestos não convencionais – com sucesso	O aluno levanta e passa a mão pela cabeça para indicar que cortou o cabelo
Exclusão Diz respeito a não participação do aluno nas atividades de sala de aula.	O aluno não participa da atividade	Teresa disse que o Grupo B foi melhor porque trabalhou mais em grupo, apesar de neste grupo estar Pedro e Bruno que não participaram da realização da tarefa, deitaram a cabeça e aguardaram a tarefa ser concluída.
	Ausência de material	Nenhum material sobre a carteira durante a aula
Relatos Familiares Diz respeito às referências sobre as histórias pessoais da professora e dos alunos.	Desabafo	A professora fala sobre o problema de saúde de seu pai

Anexo 8 – Análise dos dados da Etapa 2 – A elaboração coletiva dos planos de aula

2.1 – Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA											Atividade	Objetivo	Avaliação
2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	E.I.	Ens. Médio				
		x									Verbos. Tempos Verbais.	Demonstrar, através de gravuras, os tempos verbais (Presente, Passado, Futuro). Produzir textos com coerência verbal.	O processo de avaliação acontecerá durante todo o processo.
											Leitura de uma fábula.	Despertar o gosto pela leitura, entendendo o valor moral da fábula “O leão e o rato” de Esopo .	Observar a participação, a criatividade, a interação social, e a atividade escrita do aluno.
											Produção de Texto (recriação de uma música): a dança do quadrado – Rap.	Estimular a criatividade; Socializar; Estimular a escrita; Desenvolver o vocabulário;Trabalhar a coordenação motora, lateralidade.	Observar a participação, a criatividade, a interação social, e a atividade escrita do aluno.
		x									Construção de textos.	Discriminar visualmente gravuras percebendo seus diferentes aspectos; Associar ao seu dia-a-dia; Produzir frases orais e escritas.	Não especificada
x	x	x	x	x							Interagindo com o texto.	Favorecer a socialização, despertar o interesse pela leitura, desenvolver a habilidade motora.	Observar se a turma atingiu o objetivo proposto.
x	x	x	x	x	x	x	x				Apresentação das sílabas.	Ampliar o vocabulário do aluno, de forma oral e escrita.	Através do desempenho individual observado em cada atividade realizada.

											Cai cai balão)	Trabalhar o processo de leitura e escrita visando focar o desenvolvimento da percepção auditiva e visual, do ritmo, do senso crítico, da coordenação motora fina, da linguagem simbólica, da análise e da síntese, da memória visual e da	Observação
											Texto enigmático.	Inserir o alfabeto de sílabas na comunicação dentro do contexto social.	Leitura do texto pelos grupos.
x											Classificação das palavras – Família das palavras – Substantivos.	Demonstrar que tudo o que nos rodeia ou que imaginamos possui nome.	Jogos, através de palavras.
											Leitura e produção de texto	Desenvolver a habilidade interpretativa de todos os alunos, utilizando recursos visuais no texto, juntamente com as palavras e os recursos expressivos (gestual e facial); Incentivar a produção escrita e a participação oral.	Observação do desempenho do aluno durante a realização das tarefas. Apreciação da produção escrita, levando em consideração fatores como: criatividade, coerência, cumprimento das regras gramaticais.
											Comunicação	Identificar as diversas formas de comunicação através da linguagem (verbal e não-verbal); Utilizar as várias formas de comunicação.	Através da linguagem verbal, propor temas diversificados a cada grupo e solicitar que apresentem através da linguagem não verbal (desenho, colagem, escultura, mímica); Levar o aluno a realizar uma auto avaliação.
											Texto (compreensão, interpretação, produção).	Desenvolver a capacidade de compreensão e análise crítica.	O professor passará por todos os grupos observando a participação, a criatividade e a estrutura do texto.

			x											O que temos de igual, é que somos todos diferentes.	Sensibilizar (afetar – atingir com afeto) adolescentes que convivem com um/uma aluno/a com Síndrome de Down, desenvolvendo um conteúdo (produção textual) sem ignorar as dificuldades/limitações da turma como um todo.	Participação e interação dos alunos com a atividade.
														Aprendendo em grupo	Ensinar palavras monossílabas e dissílabas.	Avaliação oral, por escrito e relatório feito através das observações da professora.
		x	x	x										Cantando também se aprende	Fazer com que os alunos aprendam cantando.	Participação dos alunos na atividade, argüição sobre a matéria estudada, coerência, rima e métrica da música.
					x	x	x							Gênero textual	Apresentar o gênero narrativo em quadrinhos para que o aluno reconheça os elementos que constituem o gênero.	O professor deverá verificar se o objetivo foi atingido.
x	x	x	x	x										Interpretação de texto	Identificar o tema principal e seus personagens. Criar outra história com esses personagens.	Os alunos deverão montar a história com as figuras e contá-la para a turma.

2.2 – Ciências

CIÊNCIAS													
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	E.I.	Ens. Médio	Atividade	Objetivo	Avaliação
x											Conhecendo seu corpo	<p>Conhecer o seu próprio corpo.</p> <p>Identificar as partes do corpo humano.</p> <p>Reconhecer suas funções.</p> <p>Perceber a importância da higiene pessoal.</p> <p>Esquematização das aprendizagens.</p> <p>Respeito às diferenças: raça, sexo, deficiências.</p> <p>Apresentar normas de higiene.</p>	<p>Será feita através da observação individual nas atividades propostas.</p>
x											Química no dia-a-dia	<p>Verificar a importância da química no dia-a-dia.</p> <p>Reconhecer o que é matéria nos diversos meios que o cerca.</p> <p>Diferenciar o real do abstrato.</p> <p>Demonstrar a transformação da matéria.</p>	<p>Aproveitar o que foi dito pelos alunos durante as experiências, verificando a assimilação deles. Estudo dirigido em forma de relatório</p>
x											A Água	<p>Identificar os estados físicos da Água;</p> <p>Compreender a importância da Água para o planeta;</p> <p>Conscientizar para o não desperdício da Água;</p> <p>Compreender a importância de não poluir a Água;</p> <p>Utilizar o laboratório de Ciências da escola.</p>	<p>Produzir relatórios sobre o observado nas experiências demonstradas;</p> <p>Produção de um texto coletivo sobre a importância da água.</p>

												Fazendinha	Distinguir as categorias de animais, estimular o controle motor, trabalhar o respeito à natureza, estimular a atenção, classificar os animais.	Roteiro de perguntas.
x	x	x	x	x	x							As frutas	Selecionar frutas dentre outros alimentos, compreendendo a importância das mesmas para a boa saúde.	Observação da participação dos alunos na atividade.
x	x	x	x	x	x	x	x	x				Montagem de Jogos da Memória (Sítio do Chico Bento).	Saber identificar a primeira e a última letra da palavra. Identificar números de letras e sílabas. Saber relacionar cores e letras e formas. Desenvolver a socialização dos alunos tornando-se assim as atividades lúdicas mais prazerosas.	ATRAVÉS DE PERGUNTAS e orientações saberemos se ele atingiu os objetivos como: nome de frutas, animais, objetos, quantidades, cores e situações problemas.
	x											Adição.	Despertar na criança a idéia da soma, onde ela vai perceber, que ao juntarmos determinados objetos/números, etc., temos sempre uma maior quantidade.	SERÁ observado o desenvolvimento dos alunos nas tarefas durante o decorrer das aulas.

2.3 – Matemática

Matemática													Atividade	Objetivo	Avaliação
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	E.I.	Ens. Médio				
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Montagem de Jogos da Memória (Sítio do Chico Bento).	Saber identificar a primeira e a última letra da palavra. Identificar números de letras e sílabas. Saber relacionar cores e letras e formas. Desenvolver a socialização dos alunos tornando-se assim as atividades lúdicas mais prazerosas.	ATRAVÉS DE PERGUNTAS e orientações saberemos se ele atingiu os objetivos como: nome de frutas, animais, objetos, quantidades, cores e situações problemas.	
2		x										Adição.	Despertar na criança a idéia da soma, onde ela vai perceber, que ao juntarmos determinados objetos/números, etc., temos sempre uma maior quantidade.	SERÁ observado o desenvolvimento dos alunos nas tarefas durante o decorrer das aulas.	
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Trabalhando as formas geométricas.	Fazer com que todos os alunos consigam identificar as variadas formas geométricas, ensinadas pelo professor.	De acordo com a aula dada ao final, chegamos à conclusão que as crianças de forma cooperativa interagem com mais facilidade. E através da atividade iremos ver se os alunos aprenderam ou não a matéria dada.	
4			x	x								“Loja leva tudo”.	Conhecer quantidades de dinheiro, reconhecendo o Real como moeda atual em nosso país. Vivenciar em situações cotidianas o uso do sistema monetário brasileiro.	UMA AVALIAÇÃO feita no decorrer da atividade, pois os alunos vivenciarão situações “reais” de compra, venda, troco, lucro e prejuízo.	
5		x										A bota mágica.	Identificar conceitos matemáticos relacionados a multiplicação por 2.	A avaliação será feita a partir de atividades de registro escrito dos saltos dados numa reta numérica previamente	

13	x													Jogo da adição	Realizar a operação da adição.	Através da observação da participação dos alunos em todo o processo de criação e de exercício do jogo.
14											x			Os numerais de 0 a 5	Reconhecer os numerais de 0 a 5.	O professor entrega 5 objetos e o aluno deverá identificar a quantidade.
15	x	x	x	x	x	x								Trabalhando as formas geométricas	Fazer com que os alunos consigam identificar as variadas formas geométricas.	Observação durante o processo de atividade.

2.4 – Estudos Sociais

ESTUDOS SOCIAIS														
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	E.I.	Ens. Médio	Atividade	Objetivo	Avaliação
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Linha do Tempo.	Levar o aluno a observar e vivenciar as variações temporais no seu espaço histórico e geográfico.	Através da participação de cada aluno durante a construção do mural.
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Meio de Comunicação.	Reconhecer corretamente a importância dos meios de comunicação em nossas vidas. Participar criativamente da construção de meios de comunicação com material de sucata. Criar e dramatizar histórias que mostrem situações cotidianas onde são utilizados meios de comunicação.	Não especificado
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Diferentes + completos = TRANGRAN.	Conhecer os países participantes dos Jogos Olímpicos 2008. Representar utilizando o Tangran, algumas probabilidades dos Jogos Olímpicos. Conhecer os países participantes dos Jogos Olímpicos 2008. Representar utilizando o Tangran, algumas probabilidades dos Jogos Olímpicos.	Observar se os alunos compreenderam que as diferentes partes do Tangran representam a diversidade cultural dos Jogos Olímpicos.
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x			“Árvore genealógica”.	Reconhecimento das pessoas que compõem a família. Expressão dos sentimentos e realidade relacionados a sua família. Conscientização e valorização familiar.	Reunião do grupo trocando informações e experiências familiares.

5	x	x	x	x	x	x	x	x	x			A Globalização no Dia-a-dia.	O aluno deverá ser capaz de relacionar marcas dos produtos do seu cotidiano com a idéia central de globalização.	4º MOMENTO.
6	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Preservando o nosso ambiente.	Compreender o processo de erosão.	Os alunos serão avaliados durante todo o processo e através dos desenhos.
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Tensões e conflitos no mundo atual.	Compreender os conflitos que envolvem as classes e os vários graus de intensidade.	Através de debates, depoimentos, trabalho de pesquisa e defesa do mesmo.
8	x											Identidade.	ter auto-conhecimento. Reconhecer o seu grupo social.	Dramatização: Uma cena em família. Observação constante no decorrer das atividades.
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x			O ano de 1968.	Trabalhar o contexto histórico deste ano para o Brasil e o mundo, e paralelamente desenvolver os conceitos de ditadura, liberdade, cidadania, luta pelos seus direitos e seus reflexos no mundo atual.	O aluno será avaliado durante todo o processo, ele participou da seleção das fotos
10			x									Diversidade Cultural.	Fazer com que as crianças conheçam todas as culturas sabendo respeitar pessoas com culturas diversificada que existe em nosso meio (país).	Será avaliado de acordo com seu desempenho e participação, se ele se desenvolveu em decorrer da explicação.
11					x							Conhecendo o Brasil e sua Divisão Política.	Estar desenvolvendo no aluno a noção de espaço e localização geográfica de seu país e o reconhecimento de suas capitais.	Através de uma observação direta e contínua. O professor vai estar avaliando o desenvolvimento individual e social de seu aluno, com relação ao conteúdo apresentado.
12					x							Linha do Tempo.	Estimular a oralidade. Desenvolver a coordenação motora. Trabalhar a seqüência cronológica. Melhorar a habilidade de redação.	Através da observação do envolvimento de cada aluno com a atividade. Ficha de auto-avaliação.

13									x				Montagem de um painel: Você tem fome de quê?.	Despertar a consciência das várias necessidades (fomes) humanas, trabalhando o conceito de “direitos humanos”.	O professor promove uma discussão sobre as figuras apresentadas no painel, deixando os alunos se expressarem livremente.
14									x				Meios de Comunicação	O aluno deverá saber identificar os meios de comunicação e classificá-los em: comunicação falada, escrita, falada-visual e gestual.	Organização e classificação das figuras pesquisadas.

2.5 – Disciplinas Integradas

DISCIPLINAS INTEGRADAS													Atividade	Objetivo	Avaliação
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	E.I.	Ens. Médio				
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Siga o mestre.	Interagir em grupo, coordenação motora, lateralidade, ritmo, seqüência e atenção.	Ao decorrer da brincadeira.	
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Higiene corporal.	Desenvolver o interesse pela higiene corporal. Produzir em grupo, oralmente textos sobre o cuidado com o nosso corpo. Conhecer a mudança do corpo na adolescência.	Através do texto produzido, das respostas apresentadas pelos alunos durante o questionamento.	
3	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Desenho compartilhado.	PROMOVER A INTERAÇÃO E A SOCIALIZAÇÃO ENTRE OS ALUNOS.	O professor deverá avaliar a participação, o interesse, a interação e o senso crítico de cada aluno.	
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Conhecendo a si mesmo.	BUSCAR O AUTO-CONHECIMENTO, A REFLEXÃO SOBRE SI MESMO, SEUS DESEJOS, PLANOS PARA O FUTURO.	Executar as diversas opiniões dos alunos, em seguida falar sobre os objetivos desse momento.	
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Cidadania.	FAZER COM QUE O ALUNO RECONHEÇA AS DIFERENÇAS ENTRE AS PESSOAS, DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR, PARTINDO DAS SUAS VIVÊNCIAS.	Através das produções dos grupos e individuais.	

6	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Festa Junina: a montagem do arraial.	IDENTIFICAR OBJETOS. SEGUIR INSTRUÇÕES. IDENTIFICAR SONS DO AMBIENTE. IDENTIFICAR MOVIMENTOS, RESPEITANDO A CRONOLOGIA. EXERCITAR A LINGUAGEM EXPRESSIVA. RECONHECER A FESTA JUNINA COMO PARTE INTEGRANTE DO FOLCLORE BRASILEIRO.	Pela participação, interesse e motivação de todos.
7	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Leitura Compartilhada do Texto: A nuvenzinha triste./ Os estados físicos da água.	TRABALHAR A AUTO-ESTIMA (A VALORIZAÇÃO DE SI MESMO). RESPEITAR AS DIFERENÇAS. IDENTIFICAR OS ESTADOS FÍSICOS DA ÁGUA.	Avaliação contínua desde o início da aula, através da participação do aluno.
8	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Construção da identidade.	PROMOVER A INTERAÇÃO INTRA E INTER-PERSSOAL DO ALUNO. CONHECER A HISTÓRIA DE SUA FAMÍLIA; BUSCANDO LEVAR SUA AUTO-ESTIMA. UTILIZAR A LINGUAGEM ORAL COMO FORMA DE EXPRESSÃO DO PENSAMENTO. IDENTIFICAR A PLURALIDADE SOCIAL, CULTURAL E ÉTNICA DO GRUPO.	Observação direta da participação do aluno.
9	x	x	x	x	x	x						Criando e Recriando.	Estimular a criatividade a partir da atividade dada pelo professor.	Prática.
10	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Análise de obras de arte (Tarsila do Amaral)	Conscientização dos alunos sobre a importância de uma alimentação saudável. Ampliar o universo cultural, desenvolver a linguagem oral, desenvolver a percepção tátil.	Observação da participação do aluno, do envolvimento, do interesse e da interação.

2.6 – Ensino Médio

ENSINO MÉDIO														
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	E.I.	Ens. Médio	Atividade	Objetivo	Avaliação
1											x	Diversidades Culturais (mapas)	Fazer com que os alunos conheçam a diversidade cultural e suas manifestações: danças, músicas, religião, comidas, arquitetura, fuso horário, etc.	Diária e contínua
2											x	Exibição do Filme Escritores da Liberdade	Rever o contexto escolar. Buscar alternativas de mudança.	Não consta
3											x	Definição de Temperatura	Dar sentido ao ensino da Física. Perceber as diferentes temperaturas através dos sentidos. Construir uma definição para temperatura. Despertar o interesse.	Observação, participação, envolvimento e a produção textual.
4											x	Roda de Leitura associada à imagem	Promover a interação de todos os alunos. Identificar diferentes textos poéticos de vários autores. Relacionar os textos às imagens. Desenvolver a expressão oral.	Observando o desenvolvimento do aluno diante da atividade.
5											x	Modelo Celular	Reconhecer a função e as estruturas celulares.	Descrição oral dos componentes celulares a partir do modelo montado.
6	x											Temperatura e dilatação linear	Identificar a variação da temperatura. Perceber a dilatação visual (mercúrio, álcool corado).	Relatar a experiência e elaborar perguntas.

2.7 – Educação Física

EDUCAÇÃO FÍSICA														
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	E.I.	Ens. Médio	Atividade	Objetivo	Avaliação
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Atividades Esportivas	Conhecer diferentes tipos de modalidades esportivas. Despertar o interesse nas atividades físicas.	Durante todo o processo através da participação dos alunos nas atividades.
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x			Olimpíadas Internas 2008	Identificar através de gravuras as modalidades esportivas. Respeitar regras. Disciplina da turma. Espírito esportivo. Promover a integração e a socialização dos discentes.	Organização, pontualidade, interesse, motivação, zelo pelo material esportivo, cooperação, respeito mútuo, solidariedade.
3											x	Os dez passes (Handball)	Executar diferentes tipos de passe e arremesso dentro do handball. Desenvolver a socialização, o espírito em equipe e a cooperação.	Observação da execução dos movimentos e da integração e socialização e análise do feedback.
4											x	Viagem dos Círculos	Desenvolvimento da coordenação geral e do ritmo. Noções de dentro e fora. Reconhecimento das cores básicas. Socialização.	Observação dos alunos na atividade e auto avaliação, por parte dos alunos.
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x			História das Olimpíadas	Expor as modalidades esportivas.	Participação do aluno nas atividades.

2.8 – Língua Estrangeira

LÍNGUA ESTRANGEIRA												Atividade	Objetivo	Avaliação
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	E.I.	Ens. Médio				
			x									Números ordinais em inglês.	Que o aluno seja capaz de classificar em ordem. Discriminar quantidade dos números.	Voltar as imagens escolhendo uma que apresentasse uma ordem que ele pudesse diferenciar os personagens. O professor então estimula para que eles respondam em inglês, por exemplo, qual a ordem do rapaz de blusa amarela. Dar continuidade até que as vinte palavras tenha sido ditas. Se houvesse na sala de aula um aluno com deficiência visual, no momento da apresentação das figuras, estimular os alunos que relatem de forma detalhada o que estão vendo. E no momento da avaliação poderíamos pedir que alguns colegas se organizassem em fila e através do tato o aluno com deficiência pudesse dizer qual o colega que está na posição dita pelo professor em inglês
						x	x	x				Nome das cores e léxico em espanhol	Conhecer e empregar corretamente as cores utilizando a língua espanhola. Estimular a socialização e a competitividade entre os grupos.	Socialização, associação de idéias, integração entre grupos.

2.9 – Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL														
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	E.I.	Ens. Médio	Atividade	Objetivo	Avaliação
1										x		Os numerais de 0 à 5.	Reconhecer os numerais de 0 à 5.	Vai ser entregue 5 objetos e o aluno deverá mostrar a quantidade de objetos determinada pelo professor.
2												Relação termo a termo.	Desenvolver a coordenação motora fina bem como ter noção de relação biunívoca.	O aluno será avaliado segundo o seu progresso.

