



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Camargo, Evani Andreatta Amaral; Monteiro, Maria Inês Bacellar; Freitas, Ana Paula de  
Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 1, 2016, Janeiro-Abril, pp. 45-57

PUC-Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2891

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061624004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UABEM  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo

## *Teaching in the context of inclusion: Continuing teacher training with a collaborative approach*

Evani Andreatta Amaral Camargo<sup>1</sup>

Maria Inês Bacellar Monteiro<sup>2</sup>

Ana Paula de Freitas<sup>3</sup>

### Resumo

Esta pesquisa, fundamentada na perspectiva colaborativa, tem como objetivo criar espaço para discussão sobre práticas pedagógicas e buscar caminhos para superar as dificuldades vivenciadas por professores, no trabalho educacional, junto aos seus alunos com deficiência. Foram realizados encontros com 21 professores do ensino fundamental de uma escola pública. Identificou-se que os professores refletem sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos com deficiência, quando há espaço para isso. O estudo de questões teóricas relacionadas às práticas pedagógicas possibilitou, aos docentes, aprofundamento sobre o próprio trabalho. Entretanto, o modo como a escola está organizada e as suas variadas demandas constituem desafios à proposta de formação docente colaborativa. Aponta-se a contribuição da perspectiva Histórico-cultural para se compreender o aluno com deficiência em seu processo de desenvolvimento, considerando as dimensões cultural e semiótica do funcionamento humano.

**Palavras-chave:** Aluno com deficiência. Educação inclusiva. Formação docente. Pesquisa colaborativa. Trabalho docente.

### Abstract

*The aim of the research, based on a collaborative perspective, was to create a space for debating pedagogical practices and seek to overcome the educational difficulties teachers experience with disabled students. Twenty-one elementary school teachers participated in this study. We found that teachers reflect on the teaching and learning process of their students with disabilities when there is space for reflection. The study of theoretical issues related to the teaching practices allowed the teachers to better understand their own work. However, the way the school is organized and the great*

---

<sup>1</sup> Centro Universitário Moura Lacerda, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Padre Euclides, 995, Campos Elíseos, 14084-420, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.A.A. CAMARGO. E-mail: <evaniamaral@gmail.com>.

<sup>2</sup> Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Itatiba, SP, Brasil.

*demands on teachers are challenges for collaborative teacher training. We point out the contribution of the cultural-historical perspective to understand the development process of students with disabilities, considering the cultural and semiotic dimensions of human functioning.*

**Keywords:** *Disabled students. Inclusive education. Teacher training. Collaborative research. Teaching.*

## Introdução

Orientados pela perspectiva do trabalho de formação docente com características colaborativas, foi realizada uma pesquisa com educadores da rede escolar pública de um município paulista, com o objetivo de criar espaço para discussão sobre práticas pedagógicas e buscar caminhos para superar as dificuldades vivenciadas por eles no trabalho educacional com alunos com deficiência.

Este texto tece a história desses encontros, bem como aponta as possibilidades e os desafios da proposta de formação colaborativa que visa à compreensão e à reflexão sobre as condições concretas de aprendizagem de alunos com deficiência.

Tal proposta implica a possibilidade de desenvolver ações em parceria entre pesquisadores vinculados a uma instituição de ensino superior e educadores atuantes em escolas. Segundo Ibiapina (2008, p.22) “[...] investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente”.

Vários estudos trazem a pesquisa colaborativa como fundamental para o trabalho de formação de professores, possibilitando a reflexão e transformação das ações docentes (Fiorentini *et al.*, 2009; Nacarato *et al.*, 2013; Montagner *et al.*, 2014). No entanto, concernente à formação continuada de professores de alunos com deficiência, foram encontradas na literatura poucas pesquisas na perspectiva colaborativa.

Jesus (2009) e Freitas (2013) relatam experiências de trabalho colaborativo entre pesquisadores vinculados a universidades e professores de escolas públicas, responsáveis pelo ensino

de alunos com deficiência. Os estudos apontam que, no grupo colaborativo, foi possível refletir sobre práticas pedagógicas e organizativas no cotidiano da escola, possibilitando aos docentes encontrarem caminhos para transformar suas ações, tornando-os mais seguros no processo de ensino.

Toledo e Vitaliano (2012) desenvolveram uma proposta de formação docente colaborativa, com professoras do ensino fundamental de uma escola da rede pública. Para as autoras, a pesquisa colaborativa é um importante recurso na preparação do professor para atuar junto a alunos com deficiência intelectual. Elas também notaram que as professoras e as pesquisadoras contribuíram para a realização dos respectivos trabalhos, proporcionando benefícios recíprocos. As professoras compreenderam as possibilidades de aprender a respeito de alunos com deficiência intelectual, ao passo que pesquisadoras e professoras perceberam que a efetivação da política de inclusão escolar está atrelada a um projeto de colaboração, o qual oportuniza reflexões sobre o cotidiano da sala de aula e sobre conhecimentos teóricos e metodológicos.

Pereira *et al.* (2015) apresentam reflexões de uma proposta de trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva, na área de Ensino de Ciências, em que estão envolvidos os pesquisadores de universidades, alunos de Graduação, Pós-Graduação e professores da rede regular de ensino, em encontros de formação. Como resultados, argumentam que tal trabalho pode contribuir para a formação dos alunos e professores em relação às práticas docentes em Ensino de Ciências, no contexto da inclusão escolar. Discutem como as ações governamentais e a alta rotatividade dos professores na rede pública constituem um entrave para a efetivação dessa formação.

Tendo em vista a formação docente colaborativa, este trabalho fundamenta-se nas proposições da teoria Histórico-cultural, a qual destaca que a elaboração de conhecimento tem natureza social. A tese de Vygotski (Vygotski, 1995; Vigotski, 2000) sobre a constituição do sujeito nas relações sociais permite compreender que o processo de apropriação de conhecimento ocorre em relações intersubjetivas, muitas vezes contraditórias, entre os sujeitos envolvidos. Considera-se que os educadores, em seu cotidiano escolar, vivenciam um processo complexo, e não imediato, de apropriação das políticas educacionais inclusivas.

Nogueira (2013), ao refletir sobre o trabalho, enfatiza que as práticas docentes ocorridas em sala de aula têm-se transformado de maneira muito lenta, se se pensa nas políticas públicas e no número de formações oferecidas aos professores nas últimas décadas, mantendo os modelos educacionais enraizados nas tradições pedagógicas. Para a autora, isso decorre do trabalho como função psíquica superior, no processo de internalização do “novo”, o que demandaria um tempo para o trabalhador apropriar-se dos recursos disponíveis, tanto internos quanto externos ou culturais. As propostas educativas e seus procedimentos são apropriados de diferentes maneiras pelos professores e explicitam o “movimento dialético entre o individual e o coletivo, entre o que há de singular e universal, neste gênero de atividade profissional” (Nogueira, 2013, p.144).

Estudos vêm apontando as dificuldades reveladas pelos professores em relação ao trabalho a ser realizado com alunos com deficiência, tanto no que se refere às práticas pedagógicas em sala de aula, como na relação com outras instâncias do trabalho docente: equipe gestora, família etc. (Dainez, 2009; Silva, 2015).

Assim, nesse estudo, realizaram-se encontros com os educadores na perspectiva colaborativa, pois se tomou como hipótese que, nas relações intersubjetivas que ocorrem nos espaços de discussão, os professores podem ressignificar suas práticas pedagógicas, apropriando-se de objetos técnico-semióticos, tais como novas possibilidades de organização do trabalho docente, teorias pedagógicas etc.

O acesso ao ensino pelas chamadas classes minoritárias permitiu que a escola mostrasse sua fragilidade, que pode ser notada tanto nos aspectos estruturais como no âmbito humano. Em relação ao ensino para alunos com deficiência, nota-se que ainda há uma orientação para práticas pedagógicas reducionistas, que não lhes possibilitam o acesso e apropriação dos conhecimentos elaborados culturalmente.

A vertente desenvolvimentista dá ao sujeito com deficiência sempre o lugar da “falta”, e os processos educacionais daí decorrentes apontam que tais sujeitos precisam igualar-se aos sem deficiência, em relação aos processos educacionais e de trabalho. Tal vertente reproduz o modelo político neoliberal de constituição do sujeito: quando bem sucedido, o mérito é dele; se, por outro lado, não acompanha as propostas sociais, a causa disso também está a ele relacionada, e é aí que a deficiência se enquadra.

Em outra perspectiva, o conceito da constituição da deficiência enfatiza as condições sociais (Ferreira, 2014). Essa forma de olhar o aluno vai ao encontro do conceito de deficiência discutido pela perspectiva Histórico-cultural (Vygotski, 1997), que enfatiza que a deficiência, como *déficit* primário, encontra-se nas funções psíquicas elementares (reflexos automáticos, memória e atenção involuntárias), mas que há possibilidades de serem reconfiguradas a partir das relações estabelecidas em seu desenvolvimento. Dessa forma, os recursos, de fato, estão na inter-relação com o grupo sócio-histórico.

Assim, considera-se fundamental a discussão sobre o papel da escola e dos processos educacionais para o ensino de alunos com deficiência. Torna-se essencial observar e analisar por quais vias esses alunos aprendem.

Partindo das premissas aqui apresentadas, durante os encontros com os professores buscou-se refletir sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência, na escola comum. Para tanto, esta pesquisa teve como objetivo criar espaço para discussão sobre práticas pedagógicas e buscar caminhos para superar as dificuldades vivenciadas

pelos professores no trabalho educacional com alunos com deficiência.

## Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em um município de pequeno porte do interior paulista, entre os anos de 2012 e 2013, em uma escola que atende aos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Todos os envolvidos concordaram em participar e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme os procedimentos éticos necessários.

Foram realizados encontros periódicos com os educadores, com o intuito de identificar as dificuldades vivenciadas em relação ao processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, bem como de refletir sobre suas possibilidades de aprendizagem. Efetuou-se, a partir da indicação dos professores, observação de alunos com deficiência durante as atividades de ensino, a fim de olhar para as práticas realizadas e discuti-las posteriormente com os professores, durante as reuniões.

Os encontros, que duravam em média duas horas, foram realizados mensalmente durante as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Participaram 21 professores de diferentes áreas do conhecimento, dois coordenadores pedagógicos, uma bolsista de iniciação científica e três pesquisadoras, num total de 27 participantes. As discussões efetuadas abordaram os temas: teorias e práticas pedagógicas, processo de ensino, elaboração conceitual e possibilidades de trabalho com alunos com deficiência.

Realizaram-se filmagens e relatos, em diário de campo, dos encontros e das observações acerca dos alunos com deficiência na sala de aula. O material filmado foi posteriormente transcrito<sup>4</sup>. Os participantes foram identificados no texto pelas iniciais de seus nomes, para não terem suas identidades reveladas. Os estudantes foram filmados no decorrer de toda uma aula, podendo-se observar suas ações, diálogos

e características que marcavam suas diferenças. Os professores foram orientados a não modificar o planejamento da aula, permitindo a captura mais próxima do cotidiano da sala.

Este estudo abrange episódios de diferentes reuniões, construídos após observação das filmagens. Os recortes foram feitos com a intenção de reunir as discussões que condensam os objetivos propostos para este trabalho, e que serão apresentadas em três momentos: (1) dados levantados nas primeiras reuniões, correspondentes aos relatos dos professores sobre os alunos com deficiência, sobre os quais gostariam de discutir; (2) diálogo com os professores durante o processo, a partir de dados levantados pelos pesquisadores sobre as filmagens realizadas com os alunos indicados; (3) apresentação e discussão de teorias de ensino para subsidiar o trabalho dos professores.

As análises foram orientadas pelo método dialético na perspectiva Histórico-cultural (Vygotski, 1995). Focalizaram-se as interações discursivas (Bakhtin, 2006) produzidas nas reuniões, e organizadas pelos recortes dos dados construídos ao longo dos dois anos de pesquisa. Encontraram-se, em diferentes situações, indícios do processo de transformação das ações dos professores, bem como momentos de resistência e contradição inerentes à prática reflexiva. Nessa perspectiva, buscaram-se nas análises as explicações do processo de interlocução em curso, procurando apontar os movimentos e tensões presentes na fala dos professores e pesquisadores. O projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, bem como foram considerados todos os princípios éticos em pesquisa com seres humanos.

## Resultados e Discussão

### As vozes dos professores: primeiros relatos

Os professores demonstraram interesse e, ao mesmo tempo, preocupação em não saberem o que

<sup>4</sup> Foi mantida a fala dos participantes tal como foi elaborada, sem correções gramaticais

fazer para ensinar os alunos com deficiência. O professor de língua portuguesa (J) define, ainda que de maneira confusa, o que considera necessário para atender a esses alunos:

*Então, nós percebemos que nós temos que ter realmente, de um lado, um apoio; políticas que aconteçam na escola, ter uma proposta desse momento novo. E a gente aposta nesse momento novo e vivemos esse momento, porque somos autores desse momento, o que a gente precisa é de auxiliares, profissionais que possam nos ajudar, nos orientar. Cada caso é um caso, visto que se nós temos alunos com dificuldades, que este perfil seja trabalhado, e que nós consigamos que esse profissional entenda pelo menos um pouco mais do que nós, os assuntos para auxiliar. Se eu estou dando uma aula, a menina tem dificuldade, deficiência, que ela tenha uma professora de Libras que a acompanhe, a outra tem problema visual, que a escola arrume condições, aparelhos, ou um material didático apropriado para que ela possa aprender matemática, porque sem pré-requisito, que é conhecimento e conceito básico em matemática, como que ela vai avançar em matemática? (J. 12/3/2012).*

Nesse episódio, o professor J aborda dois pontos que, em sua visão, interferem para a efetivação do processo de inclusão escolar. O primeiro refere-se ao que já tem sido discutido por alguns autores (Ferreira, 2014; Silva, 2015), quando afirma que existe uma política, mas a escola não oferece recursos necessários para sua implementação, tais como professor auxiliar, materiais didáticos apropriados para cegos, intérprete para Libras, etc. Para ele, como a escola não oferece o mínimo necessário para o processo de inclusão, torna-se difícil que o trabalho pedagógico propriamente dito ocorra. O outro ponto está relacionado ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Para esse professor, o fato de esses alunos não terem aprendido conteúdos pedagógicos anteriores (que ele denomina pré-requisitos), os impede de se apropriarem dos conteúdos correspondentes ao seu ano escolar.

Compreende-se a fala desse professor a partir da discussão que Vigotski (2001) faz sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para esse

autor, o desenvolvimento decorre da aprendizagem. E, no caso dos conhecimentos escolares, o papel do professor é fundamental, pois, com sua colaboração e orientação, o aluno pode aprender o novo. Vigotski (2001) discute o processo de elaboração conceitual da criança em idade escolar. Argumenta que a apreensão de um novo conceito ocorre a partir das relações do aluno com conceitos anteriormente aprendidos e pela mediação do professor. Tal mediação é de natureza semiótica e se efetiva pela palavra, pelos exemplos trazidos durante as aulas e pelos recursos técnico-semióticos oferecidos.

Os dizeres de J revelam que a não coincidência entre o que a escola tem como conteúdo curricular, para os alunos de determinado ano escolar, e o que os alunos com deficiência trazem como conhecimentos anteriores, evidencia um entrave para o processo de inclusão. Como exemplo, o professor se refere aos conteúdos matemáticos.

Ao analisar os dizeres do professor J, nota-se que ele está solicitando ajuda para lidar no cotidiano escolar com os alunos com deficiência. Enuncia que precisa de auxiliares e profissionais para orientá-lo, e que trabalha sem ter conhecimentos sobre esses alunos e sobre como realizar intervenções pedagógicas. Montagner *et al.* (2014) argumentam que o caráter dinâmico do trabalho colaborativo pode possibilitar um movimento de reflexão acerca da teoria e da prática docente, que contribua para a construção conjunta de conhecimentos sobre o processo de ensino. Assim, as discussões e aprofundamentos teóricos que vão sendo construídos nas interações dialógicas, durante as reuniões, podem ser apropriados por todos os participantes. Em colaboração com os pesquisadores, professores poderão encontrar espaço para refletir sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência e buscar os caminhos para a sua transformação (Jesus, 2009; Toledo & Vitaliano, 2012; Freitas, 2013).

### Dialogando com os professores

Foi solicitado aos professores que identificassem os alunos com deficiência que os preocupavam. Deveriam indicar o nome do aluno,

ano frequentado e características gerais. Esses alunos seriam observados em atividades escolares que permitissem reflexões posteriores. Essas observações foram filmadas e assistidas pelos pesquisadores que, a partir delas, destacaram situações e elaboraram um relato descritivo para ser discutido nos encontros. Os professores identificaram cinco alunos, dos quais dois foram selecionados como foco deste texto, a saber:

G, 8º ano, 18 anos. Apresenta dificuldade para articular as palavras. Conta com vocabulário reduzido e não elabora frases com coesão, repetindo vocábulos já ditos. Quando realiza alguma atividade manual (pintar, recortar, etc.), emite um murmúrio indecifrável e contínuo. Reconhece as letras do alfabeto, mas ainda não está alfabetizado. Escreve letras na forma bastão. Apresenta características físicas da síndrome de Down, mas sem diagnóstico definido.

C, 6º ano, 11 anos. Está no início do processo de alfabetização, lê e escreve textos simples, usando a forma de letra bastão. Tem uma deficiência motora do lado direito do corpo, sem avaliação neurológica que especifique a lesão. Anda com dificuldade e apresenta alteração articulatória.

A escolha de dois alunos para compor este texto justifica-se porque se considera que eles são casos exemplares, que permitem uma análise do processo singular no contexto coletivo e social. Conforme apontado por Zanella *et al.* (2007, p.28), refletindo sobre o método na perspectiva Histórico-cultural, "[...] a realidade social é recombina e objetivada em cada pessoa em que se apresenta, assim, como expressão e ao mesmo tempo fundamento dessa mesma realidade".

No encontro posterior às observações, uma das pesquisadoras apresenta aos professores o relato descritivo, para que o grupo reflita sobre a situação e pense em alternativas para superar as dificuldades encontradas.

Apresentam-se, a seguir, dados sobre a situação do aluno G e a posterior discussão do caso pelos professores.

G foi observado na aula de língua portuguesa, com a professora L. Fica o tempo todo da aula com uma acompanhante, que está sentada ao fundo da

sala junto a ele. Atividade: Aula sobre formação de frases e períodos, verbal e nominal. G faz outra atividade não relacionada ao que a professora está trabalhando com os demais alunos. Ele está escrevendo palavras, e a acompanhante vai orientando sobre que letra deve colocar, e sobre quais palavras deve escrever. G mexe nos materiais, e a acompanhante precisa chamar sua atenção para a atividade proposta para ele.

A pesquisadora pergunta aos professores como avaliam essa situação, ao que se segue a discussão abaixo:

Prof. C [Matemática]: *Eu queria fazer uma pergunta: qual seu parecer, qual objetivo dele estar na sala? Se ele não interage com a classe, a professora chamou a atenção dele várias vezes [...] Qual o objetivo dele estar na sala?*

Pesq.: *Eu acho seu questionamento bastante interessante [...] o G. está na sala, mas ele, na verdade, está desenvolvendo uma atividade paralela e esse atendimento que está sendo dado a ele é uma tentativa de fazer com que ele possa aprender e participar [...]. Se ele está aqui e ele não está participando daquilo que está sendo proposto para o restante da sala, ele está ali só ocupando lugar e espaço, ele realmente não está tendo oportunidade de interação com a sala de aula.*

Prof. P [Artes]: *Não! Oportunidade ele está tendo, só que isso não acontece [...] ele está tendo oportunidade de interagir com a sala de aula, com a matéria [...]*

Pesq.: *Qual é a oportunidade que ele está tendo?*

Prof. C e P: *De estar na sala de aula [...]*

Pesq.: *E você acha que só estar em sala de aula é o suficiente para ter oportunidade?*

Prof. P [Artes]: *Eu acho que sim.*

Prof. C [Matemática]: *Sim.*

Prof. P [Artes]: *Só depende do aluno aproveitar, só que como ele tem necessidade especial, ele não vai aproveitar muito.*

Pesq.: *Então, isso é uma coisa interessante, todo mundo concorda com isso? Ninguém tem nada*



*a acrescentar, ou pensa algo diferente? [...] na verdade, ele está tendo que fazer outra tarefa que está sendo oferecida a ele, e que está fora do contexto da sala.*

Prof. B [Língua Portuguesa]: *Ele não está aprendendo as mesmas coisas que os demais, né? [...] Quando o G. assistia minhas aulas [...] como técnica de leitura e produção de texto, assim, eu trabalho com oralidade com ele, assim como eu também trabalho com os outros, mas e a parte escrita? Como é que eu trabalho com um aluno de 18 anos que não foi alfabetizado? Sabe, eu sei que tem esse tabu que não tem receita pronta, tal, só que não tem ninguém para vir e falar assim: olha, tente isso, ou faça isso, vem a supervisão com um material à parte, é totalmente diferente, a supervisão jogou de cima pra baixo, e aí a E. (auxiliar) tem que atender a isso, os professores têm que atender [...], a supervisão selecionou o material diferenciado para esse aluno, que é o que a gente questiona, vai totalmente contra tudo que você fala, que a gente conversa, tudo que você explica, entendeu?*

Pesq.: *Realmente, se você for observar o que a professora L. está trabalhando na sala, ela está trabalhando períodos e frases verbal e nominal para um aluno que não sabe ler e escrever [...]*

Prof. B [Língua Portuguesa]: *Não tem sentido algum.*

Pesq.: [...] *O problema que está havendo é que ele não sabe ler, escrever e está com 18 anos e está tendo um conteúdo que é muito complexo para ele [...] Eu acho que a escola está tentando uma solução, mas o que a gente está tentando é colocar a situação para que a gente consiga pensar juntos. O que seria mais coerente, o que seria melhor para a gente poder ver esse aluno aprendendo e participando da escola?*

[...]

Prof. I [Geografia]: *eu acho assim, o que (ele) precisa é de alfabetização. Deve ser feita em outro espaço, tem o Espaço Criança<sup>5</sup>. Outra questão, a escola, o que pode fazer com o G é a questão de regras, eu acho fundamental, porque quando ele estava frequentando a escola todo dia, ele tinha*

*uma postura diferente, ele estava mais dentro da regra.*

Pesq.: *A primeira coisa que você colocou é muito importante. Ele precisa ser alfabetizado, essa alfabetização não dá para fazer aqui [...]*

Prof. B [Língua Portuguesa]: *Nós não temos formação de alfabetizadores.*

Pesq.: *Então tem que ter um lugar para ele ser alfabetizado [...], o que nós devemos fazer? [...] A gente não pode já solicitar que a escola precisa?*

Prof. B [Língua Portuguesa]: *Com certeza já podemos pedir [...] (29/10/2012).*

A proposta de refletir com os professores uma situação concreta vivida na sala de aula cria a negociação de sentidos sobre o aluno e sobre as práticas escolares. O diálogo entre professores e pesquisadoras vai levando, de forma lenta, a um novo olhar para o problema apresentado, ou seja, de como fazer com que o aluno participe das atividades. Professores e pesquisadoras mostram concordar que a atividade oferecida para a classe não tem sentido para o aluno G, e que o fato de ele estar na sala de aula junto a colegas que estão fazendo outra tarefa mais atrapalha do que ajuda.

Os professores inicialmente atribuem a dificuldade ao aluno, como vemos na fala da professora P “[...] *Oportunidade ele está tendo, só que isso não acontece [...] ele está tendo oportunidade de interagir com a sala de aula, com a matéria [...]*”, ou ao sistema escolar, que não oferece condições para que a inclusão ocorra “[...] *só que não tem ninguém para vir e falar assim: olha, tente isso, ou faça isso [...]*”. Aos poucos, o grupo vai conseguindo definir mais precisamente qual é o problema que se coloca, e quais as possibilidades de solução.

Ao refletirem juntos, professores e pesquisadoras identificam e ressignificam suas ações. Conforme apontado por Monteiro e Freitas (2014), o outro tem um papel fundamental no processo de ensino, o que significa que “[...] *explicitar modos de ação que permitam criar formas culturais singulares pode contribuir, no âmbito educacional, para tornar o*

<sup>5</sup> Local em que tem atendimento individual especializado (fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia), oferecido pela prefeitura da cidade.



processo de ensino significativo também para os alunos com necessidades educacionais especiais” (p.12).

Assim, como no estudo de Toledo e Vitaliano (2012), encontra-se a possibilidade de um contato com situações complexas vivenciadas no cotidiano, bem como com as elaborações e reflexões que o grupo foi construindo no decorrer dos encontros.

Fortalecer o poder de agir do professor (Nogueira, 2013), ajudando-o a identificar as dificuldades e possibilidades no ensino de alunos com deficiência, sem dúvida o instrumentaliza para agir em favor do ensino e de sua própria formação como educador. Favorece “[...] o conhecimento mais profundo acerca do gênero profissional e dos instrumentos técnico-semióticos a ele vinculados” (Nogueira, 2013, p.145).

Numa segunda situação, o aluno C foi observado na aula de língua portuguesa com a professora T. Os alunos deveriam copiar o texto da lousa, identificar e classificar “interjeições”. C fazia uma atividade diferente. A professora T explica:

Prof. T. [Língua Portuguesa]: *Na primeira aula foi correção do exercício com pronomes e depois, na segunda, interjeição [...]*

Pesq.: *Eles (alunos) já tinham noção do que eles tinham que fazer. Tanto que se tinham alguma dúvida, eles perguntavam, mas, na maioria das vezes, já conseguiam fazer as atividades sozinhos. E o C. estava fazendo uma atividade diferente.*

Prof. T. [Língua Portuguesa]: *Era um trabalho de treino motor.*

Pesq.: *Ele tinha que fazer um trabalho que era mais voltado para alfabetização, né? [...] Porque pela filmagem a gente não vê o caderno logo ali, mas pela interação dele com a T. eu entendi que ele estava fazendo alguma coisa voltada para a alfabetização.*

Prof. T. [Língua Portuguesa]: *era caligrafia.*  
[...]

Prof. P. [Artes]: *No caso do C., quando são aulas de leitura é muito complicado, porque aí, assim, qualquer coisa que a sala fez ou até dúvida de uma*

*atividade que eles estão realizando ali, ele se distrai, para de ler, ele não para (quieto) [...].*

Pesq.: *Nisso que a gente precisa pensar, qual seria uma forma dele participar dessa atividade sem ter que ficar lendo individualmente? Talvez isso seja uma coisa que ele tenha que fazer no Espaço Criança, quando ele tiver no atendimento individualizado [...]*

Prof. P. [Artes]: *O que ele tem lá é muito pouco, não falo pelas pessoas que estão lá, mas pela frequência [...] a gente sabe que a alfabetização não pode ser fragmentada desse jeito.*

Pesq.: *É, se a gente parar para pensar: como as crianças aprendem a ler e escrever? É um trabalho diário, é contínuo [...] acho que a gente poderia tentar conversar com as pessoas que trabalham no Espaço Criança.*

Prof. P. [Artes]: *Então, mas eles dizem que não tem mais vaga, e é por isso que eu faço com ele a continuação do que seria certo ele fazer só lá, porque é complicado. Assim, o C. lê, o que o C. lê lá que aqui ele não consegue ler? Eu não sei, eu não tenho esse acesso. O que eu tenho de retorno é um relatório que o coordenador sempre lê para a gente, o aluno tal faz isso, faz aquilo, não consegue fazer isso, não consegue fazer aquilo, sabe? Só que eu queria ver o material, a metodologia que é usada para eu poder estar dialogando com tudo isso aí, então eu fico perdida.*

Pesq.: *Eu penso que deveria ter uma troca deles, também participarem junto com você.*

Prof. I. [Geografia]: *O que a T fez com o C foi uma estratégia vencedora. Eu acho que o C ganhou muito esse ano e, a escola ganhou com ele, porque a T foi a primeira que se dispôs a arregaçar as mangas e buscar alternativas [...] eu estava conversando com a coordenadora do primeiro ao quinto e ela perguntou: “E o C, ele ainda está subindo nas paredes, ele está quebrando as carteiras?” Eu falei: “Não, ele não está fazendo nada disso, ele está sentado, assistindo aula. “Como assim, sentado?”. “Ele está sentado”. E ela ficou surpresa. E o que é isso? Uma evolução. Então eu acho que essa estratégia precisa ser continuada e precisa de um desafio para integrá-lo, isso é verdade.*

[...]

Prof. P [Artes]: *Hoje, o C já não chama mais o professor de tio, já percebeu que todos os colegas chamam professor e professora. Hoje ele fala tia e ele mesmo já se corrige [...]. Ele simplesmente corria desembestado em uma sala de aula, sabe, então demorou assim quase um semestre para ele reconhecer que aqui era diferente do que ele estava acostumado enquanto ambiente escolar. Isso aí foi muito visível, e hoje, o C já está conseguindo participar das aulas, com o conteúdo que a sala está tendo. [...]. Como se para ser inclusão eu não tivesse obrigação de ensinar, não é porque ele é inclusão que eu não vou ensinar [...]. Falavam que ele nunca ia conseguir fazer a letra cursiva, ele só faz letra bastão, e a primeira vez que eu apresentei a letra cursiva, que eu insisti, persisti nesse menino, ele fez, e faz.*

[...]

Pesq.: *Olha, eu acho isso que você está contando maravilhoso, sobre como na verdade, na hora em que a gente investe no aluno, ele acaba dando retorno.*

Prof. P [Artes]: *É muito fácil dizer: "Ele não vai", se ninguém tentar [...]. O que eu sinto é não poder oferecer mais, não ter mais formação para poder ajudar ele [...], eu sei que o que estão oferecendo para ele é muito pouco, se eu tivesse alguma formação mais específica de inclusão, dava para eu ajudar muito mais do que isso.*

Pesq.: [...] *Vocês são professores, e professores têm uma formação, sabem o que têm que ensinar e [...].*

Prof. P [Artes]: *(interrompendo pesquisadora) mas no caso dele, eu não sei como ensinar, é essa a questão (29/10/2012).*

Esse episódio mostra a sequência do trabalho desenvolvido com o aluno C, observando-se avanços no seu desenvolvimento após ações da professora T, que foram avaliadas por todos como eficazes para ele.

A discussão se desenrola na interação dialógica ocorrida na reunião entre os professores e a pesquisadora, que vai pontuando as reflexões feitas: *"Olha, eu acho isso que você está contando maravilhoso, sobre como, na verdade, na hora em que a gente investe no*

*aluno, ele acaba dando retorno",* ou em *"Vocês são professores, e professores têm uma formação, sabem o que têm que ensinar e [...]"*.

O primeiro tema da reunião refere-se às atividades diferenciadas que são dadas para a sala de aula e para o aluno em processo de inclusão; o que se pode identificar é que esse aluno (C) não tem conhecimentos anteriores para a aprendizagem do conteúdo que está sendo dado (conceitos gramaticais: preposição, interjeição), pois está no início do processo de alfabetização. Nota-se o que já foi discutido neste texto: a dificuldade do aluno em processo de inclusão apropriar-se de conteúdos acadêmicos muito além dos conceitos que domina, impossibilitando o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento (Vygotski, 1995).

Por outro lado, os professores, também a partir de questionamentos feitos pela pesquisadora, apontam ganhos em relação aos processos de socialização do aluno, tais como ficar quieto e atento em sala de aula, não correr atropelando as pessoas no espaço da escola, não chamar os professores de "tio", "tia", etc., atitudes que apresentava quando estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atribuem esses ganhos à ação da professora T em relação a ele.

Após proposições da pesquisadora que pontualmente vai dando sugestões - por exemplo: *"[...] nisso que a gente precisa pensar, qual seria uma forma dele participar dessa atividade de leitura, talvez sem ter que ficar lendo individualmente, talvez isso seja uma coisa que ele tenha que fazer no Espaço Criança [...]"* -, os professores voltam a revelar suas angústias: querem "ensinar" esse aluno como os demais, mas não sabem como, por isso se apegam à necessidade de especialistas. A pesquisadora, então, observa que eles são capazes em seus conhecimentos específicos. Os professores identificam o que está sendo relevante e eficaz para C, e o que não está sendo tão eficiente assim; por exemplo, a falta de entrosamento com o trabalho realizado no espaço externo à escola, quanto à aprendizagem de leitura e escrita, ou ao sentimento de não responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Entretanto, ao refletirem sobre as ações da professora T, conseguem identificar as possibilidades do aluno.

Nesse sentido, Toledo e Vitaliano (2012) argumentam que o trabalho colaborativo, no contexto da sala de aula, permitiu que a professora tivesse mais compreensão sobre os modos e condições de aprendizagem de alunos com deficiência.

Os momentos de reflexões sobre o cotidiano escolar podem constituir caminho para os professores pensarem concretamente sobre a prática escolar direcionada a esses alunos (Jesus, 2009; Freitas, 2013; Pereira *et al.*, 2015).

### Teorias de ensino e suas reflexões

Considerando a dificuldade que vínhamos sentindo em relação a fazer uma discussão que se voltasse mais para pensar questões de ensino, mudando o foco do olhar dos professores sobre deficiência como algo do sujeito (aluno), que impõe limites e que, portanto, não se tem o que fazer; para um olhar crítico sobre a realidade escolar em geral (e não só com os alunos com alguma deficiência), apresentamos teorias de ensino e aprendizagem e discutimos implicações dessas teorias na prática educativa. Tínhamos como meta voltar o olhar dos professores para pensar sobre possibilidades de práticas que contemplassem a diversidade. Desse modo, apresentamos para os professores as proposições de Vygotski (Vygotski, 1995; Vigotski, 2001) sobre a relação de ensino, focalizando o papel do outro e da mediação semiótica nesse processo. Nos encontros subsequentes, esses professores relataram atividades realizadas com os alunos, refletindo sobre suas práticas pedagógicas. A seguir, trazemos uma destas reflexões, em que a professora de História (H.) relata como está fazendo seu trabalho, para que os alunos aprendam sobre o conteúdo 'Grécia Antiga'.

Considerando a dificuldade em fazer uma discussão voltada às questões de ensino que mudasse o foco do olhar dos professores a respeito da deficiência como uma limitação individual do aluno (diante da qual, portanto, não se tem o que fazer), para um olhar crítico sobre a realidade escolar em geral (e não só sobre os alunos com alguma

deficiência), apresentam-se aqui teorias de ensino e aprendizagem e se discutem as suas implicações na prática educativa. Tendo como meta voltar o olhar dos professores para pensar sobre possibilidades de práticas que contemplassem a diversidade, foram-lhes apresentadas as proposições de Vygotski (Vygotski, 1995; Vigotski, 2001) sobre a relação de ensino, focalizando o papel do outro e da mediação semiótica nesse processo. Nos encontros subsequentes, os professores relataram atividades realizadas com os alunos, refletindo sobre suas práticas pedagógicas. A seguir, é apresentada uma dessas reflexões, em que a professora de história (H) relata como está fazendo seu trabalho, para que os alunos aprendam sobre o conteúdo 'Grécia Antiga':

Prof. H. [História]: *É um trabalho sobre pesquisa, é um texto que tem no nosso livro a respeito da Grécia Antiga, então eu pedi para que eles pesquisassem sobre Creta e para ele (refere-se ao aluno C.), eu dei outras questões mais específicas [...], aí eu falo para ele que pode vir aqui na biblioteca e ele vem, vem de manhã aqui na biblioteca fazer o trabalho, a letra é dele, às vezes uma ou outra pessoa o ajuda para procurar, pesquisar, mas tudo dele.*

Pesq.: *na biblioteca tem alguma pessoa para ajudar?*

Prof. H. [História]: *tem a J para ajudá-lo, e ele entregou o trabalho hoje.*

Pesq.: *e ele consegue te contar o que ele fez no trabalho?*

Prof.: *eu falo "como você fez isso?" Aí ele fala [...] "pedi para J. ler para mim, aí a J leu e a J perguntou, aí eu falei, aonde eu tenho que ir?". É extenso, ele explica tudo.*

Pesq.: *E o conteúdo?*

Prof. H. [História]: *Está dentro do contexto que eu pedi (12/8/2013).*

Nesse episódio, identifica-se a iniciativa da professora em seguir a proposta feita pelas pesquisadoras: a atividade deve ser direcionada ao aluno com deficiência, porém dentro da proposta para a sala. A professora relata as ações do aluno, enfatizando o que considera satisfatório: o aluno

realizar a pesquisa na biblioteca, solicitar ajuda ao responsável pela biblioteca e explicar como fez seu trabalho. Ressalta-se que as discussões teóricas propostas pelas pesquisadoras, a respeito da prática pedagógica, versaram sobre a atuação deliberada do outro para o processo de ensino, e sobre a possibilidade de se usarem instrumentos técnico-semióticos nesse processo (a pesquisa na biblioteca, por exemplo). Sobre essa questão, Monteiro e Freitas (2014, p.106) compreendem que, para os alunos com deficiência, os caminhos de aprendizagem encontram-se nas “[...] relações sociais e nas mediações proporcionadas pelo outro, por signos e instrumentos, ou seja, pela mediação social-semiótica”. Observa-se aqui, assim como destacado por Jesus (2009) e Freitas (2013), que a pesquisa colaborativa dividida em momentos de estudos teóricos e reflexões sobre o cotidiano escolar cria a possibilidade de que os docentes, a partir do aprofundamento teórico, tenham mais segurança no processo de ensinar.

Por sua vez, a pesquisadora, quando questiona se C se apropriou do significado do conteúdo abordado, está possibilitando que a professora reflita sobre sua ação e sobre o processo de aprendizagem do aluno. Conforme Nogueira (2013), o trabalho docente, compreendido como função mental superior, segue o mesmo curso de desenvolvimento que as demais funções, ou seja, primeiro como função interpsicológica, por meio das relações sociais significativas, e, a partir daí, como processo interno - intrapsicológico, o que indica a importância da relação estabelecida no processo de formação continuada dos professores e o papel do outro nessa relação.

### Considerações Finais

Este estudo teve como objetivos criar espaço para discussão sobre práticas pedagógicas e buscar caminhos para superar as dificuldades vivenciadas pelos professores, no trabalho educacional com seus alunos com deficiência.

Identificou-se que o trabalho colaborativo contribuiu para o processo de reflexão dos docentes

acerca de suas ações com esses alunos. Nos primeiros encontros, frente às demandas do aluno com deficiência, os professores se mostraram resistentes, tirando a responsabilidade de si, quanto ao ensino e a aprendizagem. Para eles, a gestão escolar não oferecia o apoio necessário para que pudessem ensinar, e compreendiam as dificuldades de aprendizagem como algo inerente ao aluno com deficiência, e não como decorrência de relações de ensino pouco significativas. Entretanto, no decorrer das reuniões, as pesquisadoras vão explicitando as ações de ensino que os professores já realizam, como possibilidades de aprendizagem, permitindo assim que os docentes tirem o foco das impossibilidades e direcionem o olhar para as questões de ensino.

Além disso, esse movimento, por vezes conflituoso, permite aos professores relatarem suas práticas, passando a refletir sobre elas. Algumas ações prospectivas, ainda que indiciais, são descritas por eles, como, por exemplo, a professora de História, que relata como trabalhou um conteúdo científico com os alunos, criando alternativas para a participação do aluno com deficiência.

O estudo revela desafios para a formação docente, na perspectiva colaborativa. A imersão no cotidiano escolar permite vivenciar condições concretas da escola no atendimento aos alunos com deficiência. Embora nas políticas esteja previsto apoio especializado e embora o município ofereça esse apoio, nota-se a falta de diálogo entre os profissionais especializados e os professores da escola, bem como o pouco tempo de atendimento semanal para lidar com questões tão complexas como a alfabetização. O enfrentamento desse problema envolve instâncias que vão além do espaço de discussão com os professores. Outro desafio refere-se às constantes e diversas demandas a que a escola está sujeita, como, por exemplo, as avaliações externas, os eventos comemorativos, o apelo para participar de projetos em parceria com instituições privadas que trazem recursos materiais, dentre outros, ocasionando constantes interrupções da proposta colaborativa.

Considera-se que esta pesquisa possibilita identificar caminhos para que o trabalho colaborativo

se efetive como uma prática favorável à formação docente, na perspectiva da inclusão escolar. Foram encontrados professores preocupados com suas práticas pedagógicas e com disponibilidade para ressignificá-las. Compreende-se que é necessário um trabalho fundamentado na relação entre teorias de ensino e práticas pedagógicas, apto a instrumentalizar os professores para que assumam o poder de agir com seus alunos em sala de aula.

O estudo evidencia a necessidade de trabalhos colaborativos entre professores e pesquisadores vinculados às universidades, na medida em que discute especificamente questões relacionadas ao ensino do aluno com deficiência, ainda pouco exploradas no âmbito das pesquisas colaborativas. Observou-se, no decorrer do trabalho, que os professores trazem sobre a deficiência uma visão orientada por uma vertente desenvolvimentista, que não contribui para que possam pensar em ações prospectivas de ensino. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa, fundamentada na perspectiva Histórico-cultural, traz contribuições para compreender o aluno com deficiência, em seu processo de desenvolvimento, considerando as dimensões cultural e semiótica do funcionamento humano.

### Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

### Agradecimentos

Ao Programa de Apoio à Educação Especial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento do auxílio ao Edital nº 1, de 2009: *Alunos com necessidades especiais e os processos de ensino-aprendizagem na escola inclusiva*.

### Referências

- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- Dainez, D. *A Inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- Ferreira, M.C.C. Prefácio. In: Monteiro, M.I.B.; Freitas, A.P.; Camargo, E.A.A. (Org.). *Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2014. p.13-21.
- Freitas, A.P. Ações colaborativas: possibilidades de construção de conhecimentos sobre práticas de ensino. *Série-Estudos*, n.36, 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/issue/view/44>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- Fiorentini, D.; Grando, R.C.; Miskulin, R.G.S. (Org.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- Ibiapina, I.M.L.M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- Jesus, D.M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: Jesus, D.M. *et al.* (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.166-175.
- Montagner, M.A. *et al.* Interdisciplinaridade e o local nos percursos de um projeto de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.14, n.3, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- Monteiro, M.I.B.; Freitas, A. P. de. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. *Educação e Pesquisa*, v.40, n.1, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- Nacarato, A.M.; Souza, D.A.; Betereli, K.C. (Org.). *Entrecruzando vozes e olhares: letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- Nogueira, A.L.H. Propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos: desenvolvimento cultural e construção da atividade docente. In: Smolka, A.L.B.; Nogueira, A.L.H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p.125-150.
- Pereira, L.L.S. *et al.* Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. *Ciência & Educação*, v.21, n.2, p.473-491, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 19 ago. 2015.
- Silva, F.P. *A constituição do professor no contexto da educação inclusiva: reflexões sobre sua formação e prática*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

Toledo, E.H.; Vitaliano, C.R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.18, n.2, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

Vygotski, L.S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. v.3.

Vygotski, L.S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. v.5.

Vigotski, L.S. Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, Ano 21, n.71, p.23-44, 2000.

Vigotski, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Zanella, A.V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

Recebido em 5/5/2015, reapresentado em 8/9/2015 e aprovado em 16/10/2015.

