



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OLISANGELE CRISTINE DUARTE BONIFÁCIO DANTAS**

**EM DIREÇÃO A UMA DIDÁTICA INOVADORA E INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO  
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROJETO EDUCAR NA DIVERSIDADE.**

**JOÃO PESSOA – PB  
2011**

OLISANGELE CRISTINE DUARTE BONIFÁCIO DANTAS

**EM DIREÇÃO A UMA DIDÁTICA INOVADORA E INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO  
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROJETO EDUCAR NA DIVERSIDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Windyz Brazão Ferreira.

**JOÃO PESSOA – PB  
2011**

OLISANGELE CRISTINE DUARTE BONIFÁCIO DANTAS

**EM DIREÇÃO A UMA DIDÁTICA INOVADORA E INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO  
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROJETO EDUCAR NA DIVERSIDADE.**

Apresentada em: 11 de março de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

**Profª Drª Windyz Brazão Ferreira – Orientadora**  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

---

**Profª Drª Ana Dorziat Barbosa de Mélo**  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

---

**Profª Drª Márcia Maria de Oliveira Melo**  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

**Profª Drª Mônica Pereira dos Santos**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ser onipotente que me deu o dom da VIDA  
Aos meus pais pelo amor e dedicação, e pelo empenho de proporcionar-me uma  
educação de qualidade desde a infância  
Ao meu amado esposo Ednando, amigo, companheiro de todas as horas que, de  
forma carinhosa e dedicada, apoiou-me incansavelmente nesta caminhada do  
mestrado  
Ao meu filho Fernando Augusto de apenas dez meses que já me proporcionou  
momentos divinos de felicidade  
Aos meus irmãos e familiares pelo incentivo e pelos momentos de descontração  
Aos meus amigos pelas palavras de apoio e encorajamento  
As minhas colegas de curso pelos momentos de compartilhamento de experiências  
A minha orientadora e amiga pela rica contribuição em vários momentos da minha  
vida acadêmica e profissional  
As diretoras, supervisoras e professoras das escolas pesquisadas que de uma forma  
ou de outra contribuíram para o sucesso dessa pesquisa  
Aos professores da universidade pela suas contribuições  
Aos funcionários da universidade pelo apoio  
A banca examinadora pelas contribuições e em especial a professora Márcia pela  
valiosa contribuição na área de didática  
Muito obrigada a tod@s!

“(...) Você, que é educador, antes de iniciar a sua aula, olhe para os rostos que estão a sua frente e lembre-se de que são almas prontas a absorver suas lições. E não serão somente as instruções formais que irão captar, mas, acima de tudo, essas almas absorverão suas vibrações de amor, dedicação e entusiasmo com que se dirige a todos. Afinal, ensinar é uma arte que requer mais do que simplesmente transferir informações. É a sabedoria de criar possibilidades para que cada aluno se produza e se construa a si mesmo com os elementos de reflexão que recebe do seu mestre. Pense nisso, e seja um bom escultor de almas.”  
(Trecho do texto Escultores de Almas, autor desconhecido)

## RESUMO

Este estudo tem como *foco* práticas pedagógicas consideradas inovadoras porque favorecem a participação de todos/as o(a)s aluno(a)s nas atividades realizadas em sala de aula e rompem com o padrão tradicional de ensino 'giz e lousa'. O estudo se propõe a responder à pergunta: *Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade mudaram em termos de inovação?* O Projeto Educar na Diversidade é um projeto de formação docente da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, implementado no período 2005-2008 e cujo objetivo era preparar os docentes para utilizarem metodologias de ensino inclusivas que adotam como base cinco princípios: (1) aprendizagem ativa; (2) negociação de objetivos; (3) demonstração, prática e feedback; (4) apoio mútuo e (5) avaliação contínua. O *objetivo* do presente estudo é identificar elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva, que pode servir de base à construção de um modelo didático-pedagógico valioso para combater a exclusão de aluno(a)s em risco de serem empurrados para as margens da escolarização. O estudo foi conduzido por meio de pesquisa qualitativa do tipo *Estudo de Caso*, cuja *unidade de estudo* é exatamente a 'mudança na prática de ensino docente em sala de aula regular'. O *estudo de caso* é apropriado para a pergunta e objetivo da presente pesquisa porque é indicado para estudos nos quais o(a) pesquisador(a) não tem controle sobre os acontecimentos (*naturalistic inquiry*) e que se proponha a responder a questionamentos do tipo *como* e *por que* determinado fenômeno (unidade de estudo) ocorre. Também adotou-se no processo de coleta, organização e análise de dados a 'teoria fundamentada' de Strauss e Corbin (2008) que auxilia a extração de significados dos dados colhidos no campo, no chão da sala de aula. Após cuidadosa análise foram identificadas *quatro dimensões* de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas quais sejam: (1) Funcionamento da Sala de Aula; (2) Interação Aluno(a) – Professora; (3) Didática Motivadora; (4) Apoio da Equipe Técnica. Os dados do presente estudo revelam que ocorrem mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes em direção à inovação na sala de aula e que são mais inclusivas porque encorajam a interação entre os educando(a)s e a participação nas atividades realizadas em classe. Contudo, essas mudanças ainda são incipientes e, segundo as docentes, resultam das condições de trabalho que não possibilitam o tempo necessário para planejar e implementar práticas mais inovadoras. Nesse sentido, o Projeto Educar na Diversidade possui potencial para promover mudanças nas práticas de ensino, mas as ações de formação não prescindem de uma abordagem mais abrangente da realidade escolar e do docente.

**PALAVRAS-CHAVES:** Inclusão. Inovação. Práticas Pedagógicas. Didática.

## ABSTRACT

This study focuses on innovative teaching practices that foster participation of pupils in the classroom activities and break down with the traditional 'chalk and blackboard' teaching methods. It poses the following research question: *how teacher pedagogy (teaching practices) has changed towards innovation as a result of the Educating for Diversity Project?* This Ministry of Education -Secretariat of Special Education Project has been implemented between 2005 and 2008, and aimed at preparing teachers to use inclusive teaching methodology, oriented by five principles, that is, (1) active learning; (2) negotiations of goals; (3) demonstration, practice and feedback; (4) mutual support and (5) continuous assessment. This study aims at identifying those elements that are part of an innovative and inclusive didactic and that can offer the grounds for the building up of a valuable pedagogy to combat exclusion of pupils at risk of being pushed towards the margins of schooling. This is a Case Study qualitative research, whose *unity of study* is 'teaching practice changes in mainstream classrooms.' This methodology is appropriate to the research question and the objective of this research insofar as it is suitable for investigations in which the researcher has no control upon occurrences in the field (naturalistic inquiry), and it aims answering to questionings such as *how* and *why* a particular phenomena (unity of study) happens. Collection, organization and analysis of the data adopts the 'grounded theory' of Strauss and Corbin (2008) because it helps to withdraw meanings from the field. After a careful data analysis *four dimensions* of innovative and inclusive teaching practices had been found, that is, (1) Classroom Functioning; (2) Teachers- Pupils Interaction; (3) Motivating Didactic and (4) Technical Team Support. The study reveals that changes occur in the teachers' pedagogy and teaching practice towards promoting innovation in the classroom, which are more inclusive insofar as it encourages interaction amongst pupils and participation. Despite this finding, these are incipient changes because the working conditions do not allow the necessary time to planning and implementing more teaching innovation, according to teachers. In this sense, the Educating for Diversity Project has potential to foster teaching practices changes, but the teacher training model cannot dispense with a more thorough approach of the school and teacher context.

**KEY WORDS:** Inclusion. Innovation. Teaching Practices. Didactic

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|                                                                                                              |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Foto 01 – Sala de aula organizada em forma de U.....                                                         | p. 75 |
| Foto 02 – Professora apoiando os alunos nas atividades.....                                                  | p. 75 |
| Foto 03 – Alunos trabalhando em dupla.....                                                                   | p. 75 |
| Foto 04 – Alunos se apoiando.....                                                                            | p. 75 |
| Foto 05 – Professora chamando cada aluno individualmente para<br>acompanhar o seu desenvolvimento.....       | p. 80 |
| Foto 06 – Alunos interagindo uns com outros/ Carteiras organizadas<br>em duplas.....                         | p. 80 |
| Foto 07 – Alunos interagindo uns com outros e circulando nas<br>carteiras.....                               | p. 80 |
| Foto 08 – Professora apoiando os alunos/ Aula prática desperta<br>o interesse dos alunos.....                | p. 80 |
| Foto 09 – Aluno com NEE participando ativamente da aula<br>prática.....                                      | p. 80 |
| Foto 10 – Aluno com NEE interagindo com os colegas na aula<br>prática.....                                   | p. 80 |
| Foto 11 – Alunos circulam pela sala livremente.....                                                          | p. 86 |
| Foto 12 – Clima agradável da sala de aula/ Alunos felizes.....                                               | p. 86 |
| Foto 13 – Professora circulando pela sala/ Professora apoiando<br>os alunos.....                             | p. 86 |
| Foto 14 – Alunos atentos à atividade.....                                                                    | p. 86 |
| Foto 15 – Sala de aula com estímulos visuais relacionado à<br>aprendizagem/ Alunos trabalhando em grupo..... | p. 87 |
| Foto 16 – Cartazes relacionados à aprendizagem.....                                                          | p. 87 |
| Foto 17 – Professora apoiando os alunos.....                                                                 | p. 94 |
| Foto 18 – Cartazes relacionados à aprendizagem.....                                                          | p. 94 |
| Foto 19 – Cartaz com regras de convivência.....                                                              | p. 94 |
| Foto 20 – Professora apoiando os alunos.....                                                                 | p. 95 |
| Foto 21 – Alunos interagindo na atividade em grupo.....                                                      | p. 95 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                       |             |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>Quadro 01 – Comparação do IDEB de 2005 a 2009 .....</b>            | <b>p.38</b> |
| <b>Quadro 02 – Número de Alunos matriculados em Bayeux – PB .....</b> | <b>p.56</b> |
| <b>Quadro 03 – Caracterização das escolas pesquisadas .....</b>       | <b>p.57</b> |
| <b>Quadro 04 – Apresentação das turmas .....</b>                      | <b>p.66</b> |
| <b>Quadro 05 – Apresentação das professoras .....</b>                 | <b>p.66</b> |
| <b>Quadro 06 – Caracterização das salas .....</b>                     | <b>p.67</b> |

## **SUMÁRIO**

|                         |              |
|-------------------------|--------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> ..... | <b>P. 11</b> |
|-------------------------|--------------|

### **CAPÍTULO I**

|                                                                      |             |
|----------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>UMA NOVA DIDÁTICA RUMO ÀS DEMANDAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI</b> | <b>P.17</b> |
|----------------------------------------------------------------------|-------------|

|                                                                                                                   |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1.1. A didática no contexto educacional</b> .....                                                              | <b>P. 20</b> |
| 1.1.1. <i>Da didática teórica a uma didática prática</i> .....                                                    | P. 21        |
| 1.1.2. <i>Uma didática inovadora voltada para a prática social</i> .....                                          | P. 24        |
| <b>1.2. Refletindo a minha experiência na formação (didática) inicial</b> .                                       | <b>P.27</b>  |
| <b>1.3. O entrelaçamento do ensino e da aprendizagem numa nova concepção de didática</b> .....                    | <b>P. 30</b> |
| <b>1.4. Diretrizes para o Novo Milênio: exclusão x inclusão</b> .....                                             | <b>P. 33</b> |
| 1.4.1. <i>Contextualizando a inovação em didática no campo de conhecimento dos Estudos Culturais – EC</i> .....   | P. 33        |
| 1.4.2. <i>As raízes do nascimento da metodologia de ensino inclusiva e a política de inclusão no Brasil</i> ..... | P. 35        |
| <b>1.5. O Projeto Educar na Diversidade – PEnD</b> .....                                                          | <b>P. 41</b> |

### **CAPÍTULO II**

|                                                            |             |
|------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> ..... | <b>P.47</b> |
|------------------------------------------------------------|-------------|

### **CAPÍTULO III**

|                                                                                                                                   |             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>ANALISANDO OS DADOS À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA METODOLOGIA DE ENSINO INCLUSIVO E DOS TRÊS PILARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> ..... | <b>P.54</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|

|                                                                                |              |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>3.1. O sistema educacional de Bayeux</b> .....                              | <b>P. 55</b> |
| 3.1.1. <i>As escolas: características e minhas impressões</i> .....            | P. 56        |
| <b>3.2. O Projeto Educar na Diversidade em Bayeux</b> .....                    | <b>P. 61</b> |
| 3.2.1. <i>Breve histórico: o contexto federal do PEnD</i> .....                | P. 61        |
| 3.2.2. <i>Participação como convidada da oficina de formação do PEnD</i> ..... | P. 63        |
| 3.2.3. <i>Implantação no Município</i> .....                                   | P. 63        |
| <b>3.3. Caracterização das docentes</b> .....                                  | <b>P. 65</b> |
| <b>3.4. As práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas</b> .....              | <b>P. 68</b> |

### **CAPÍTULO IV**

|                        |             |
|------------------------|-------------|
| <b>CONCLUSÃO</b> ..... | <b>P.98</b> |
|------------------------|-------------|

|                          |              |
|--------------------------|--------------|
| <b>REFERÊNCIAS</b> ..... | <b>P.104</b> |
|--------------------------|--------------|

|                     |              |
|---------------------|--------------|
| <b>ANEXOS</b> ..... | <b>P.108</b> |
|---------------------|--------------|

## INTRODUÇÃO

Considerando-se a importância da atuação docente e as práticas de ensino para a melhoria da aprendizagem do(a)s aluno(a)s, a presente dissertação tem como foco práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas como resultado da ação de formação no âmbito do Projeto Educar na Diversidade – PEnD, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo **identificar elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva, que pode servir de base à construção de um modelo didático-pedagógico valioso para combater a exclusão de alunos/as em risco de serem empurrados para as margens da escolarização.**

Este estudo se propõe a responder a pergunta: *Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade mudaram em termos de inovação?* Neste estudo prática pedagógica docente é definida como a metodologia de ensino utilizada pelo(a) professor(a) na sala de aula no processo de ensino e aprendizagem com o(a)s aluno(a)(a)s. O argumento central aqui colocado é o de que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas podem provocar impacto na qualidade educacional e, conseqüentemente, na redução do fracasso e da evasão escolar.

A presente pesquisa se insere no campo de conhecimento dos Estudos Culturais – EC porque os EC implicam um modo de abordar o campo pedagógico, no qual “questões como *cultura, identidade, discurso e política da representação* passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”, (COSTA, 2005: p.112). Esta investigação analisa práticas de ensino que por serem inovadoras e inclusivas favorecem o acesso, a participação e a aquisição do conhecimento de todos(as) estudantes. Nesse sentido, são práticas de ensino que contribuem para o combate à exclusão educacional, particularmente daqueles estudantes que pertencem aos chamados grupos vulneráveis ao fracasso escolar e evasão, tais como afro-brasileiros, crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, meninas e meninas grávidas, crianças de comunidades pobres e periféricas, crianças da zona rural, etc. Inserido no âmbito dos EC, os achados deste estudo contribuem para visibilizar a necessidade de investigação no

campo da didática orientada pelo princípio da inclusão, como uma área de conhecimento de extremo valor para a construção de cultura escolar, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade humana e as diferenças individuais e que, desta forma, tornem a escola menos discriminatória e excludente.

Os dados do primeiro Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica brasileira revelam que há no país um significativo contingente de docentes em exercício que não são qualificados em nível superior: cerca de 636 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. (MEC/INEP, 2009)<sup>1</sup> Esse número representa 32% do universo total de docentes atuando nas escolas das cinco regiões do país.

Paralelamente ao grave problema da não qualificação de grande contingente de docentes, estudiosos na área de didática (CANDAU, 2007; BRANDÃO, 2007; PIMENTA, 2006; LIBÂNEO, 1994) argumentam que as(os) docentes formadas(os) pelas instituições de ensino superior (IES) no Brasil são, em geral, professora(e)s que não são preparada(o)s para ensinar e formar cidadãos para as demandas do século XXI. Segundo esses autores(as) a didática (ainda) utilizada nos cursos de formação docente não articula teoria e prática pedagógica. Como consequência, a presente estrutura formativa dos cursos de graduação não se compatibiliza com a política pública e programa de desenvolvimento da educação brasileira que visam o desenvolvimento da qualidade educacional, em consonância com as diretrizes internacionais (UNESCO 1990, 1994, 2000; MEC, 1996, 2001, 2010).

No debate atual sobre a educação, os governos de diversos países, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais estão comprometidos com a melhoria da qualidade da educação e combate à exclusão. Tal preocupação foi gradualmente se consolidando desde a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esses documentos oferecem diretrizes aos governos para atingirem a qualidade em seus sistemas educacionais e, para

---

<sup>1</sup> Disponível: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

tanto, orientam para os princípios do direito à educação para todas as crianças, independentemente das diferenças individuais.

Melhorar a qualidade da educação significa combater o fracasso e a evasão escolar que ainda constituem forte característica nas escolas de países em desenvolvimento. Em outras palavras significa construir uma escola inclusiva onde ninguém é excluído, mas é acolhido em sua diferença e apoiado para aprender, uma escola cujas professoras planejam as aulas para responder às diferenças individuais por meio de aumentar as oportunidades de participação nas atividades realizadas em sala de aula, e isso acontece com inovação didática. Para isso, faz-se necessário, entre outros fatores, que as práticas pedagógicas respondam às demandas do(a)s aluno(a)s na sua diversidade. (UNESCO, 1990; UNESCO 1994; AINSCOW, 1999; DELORS, 2001; FERREIRA, 2007).

A fim de melhorar a qualidade da educação brasileira, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996), o governo brasileiro tem investido em Programas e Projetos de Formação Continuada para os docentes das escolas brasileiras. Com esta finalidade, desenvolve ações de formação docente em território nacional, utilizando para sua disseminação a *estratégia de multiplicação* de conhecimentos e práticas pedagógicas, tema estudado em profundidade por SOARES (2010), cujo estudo revela que os resultados desta estratégia são superficiais e não há estudos que comprovem a efetividade das mudanças nas práticas em sala de aula.

Dentre as ações de formação promovidas pela esfera federal, cito o ProInfantil e o Pró-Letramento da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC, e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no âmbito da Secretaria de Educação Especial – SEESP/ MEC, dentro do qual se insere o Projeto Educar na Diversidade – PEnD, campo de nosso estudo. Aqui, contudo, não estou avaliando os resultados do PEnD, mas analisando as mudanças que ocorreram nas práticas pedagógicas docentes, a partir de ações de formação neste projeto em particular.

O Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade – PEnD (MEC, 2005) tem como objetivo preparar os docentes para utilizarem metodologias de ensino inclusivas, ou seja, “(...) metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de formas diferenciadas com a finalidade de

responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes(...).” (MEC, 2005: p.12) Tais metodologias são baseadas em cinco princípios inclusivos: aprendizagem ativa; negociação de objetivos; demonstração, prática e feedback; apoio mútuo e avaliação contínua, tratados em profundidade no capítulo um.

O princípio da inclusão que orienta o material de formação docente do Projeto Educar na Diversidade (MEC 2005, 2006) foi introduzido desde a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta declaração teve importante papel mundial porque foi a partir dela que os governos passaram a se organizar para desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com base no que a declaração estabelece:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários ritmos e estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de aprendizagem para todos (...). (UNESCO, 1994: p.11)

O PEnD foi implantado desde julho de 2005 e promoveu formação até o ano 2008. Meu interesse neste Projeto como campo de pesquisa surgiu a partir da minha participação na Oficina de Formação Docente do Projeto Educar na Diversidade oferecida pela SEESP/MEC em 2005 na cidade de Natal. Contudo, antes mesmo de participar desta oficina, eu já conhecia e utilizava em minha prática docente os princípios orientadores da prática de ensino inclusivo porque tive a oportunidade de ser formada como multiplicadora em uma ação de extensão realizada na Universidade Federal da Paraíba, durante o período em que eu cursava Pedagogia. Esta formação de extensão foi baseada no Conjunto de Materiais para Formação de Professores Necessidades Especiais na Sala de Aula da UNESCO (1993), a partir do qual o material do PEnD foi reelaborado. Portanto, os dois são muito semelhantes e têm o mesmo propósito.

Em 2007, implantei, juntamente com outra colega, o projeto Educar na Diversidade no município de Bayeux – PB. Ambas atuamos na coordenação das oficinas de formação dos gestores e especialistas da rede de ensino, os quais, posteriormente, com o nosso apoio, realizaram a formação com os docentes das escolas locais, dentre as quais estão as dez professoras que fizeram parte deste estudo, conforme detalhado no capítulo dois.

Atualmente, dentro do contexto de melhoria da qualidade educacional, modificar a forma, o tipo de prática pedagógica, a metodologia de ensino existente na sala de aula, é fundamental. Alguns autores (AINSCOW, 1999; DELORS, 2001; MEC, 2005; FERREIRA, 2007) defendem que os professores precisam desenvolver práticas de ensino inovadoras, metodologias de ensino inclusivas, práticas que permitem a participação de todo(a)s. Inovação na literatura significa o professor desenvolver uma prática reflexiva, um trabalho colaborativo (ALARCÃO, 2003; SCHON, 2000; PERRENOUD, 2000) e uma didática voltada para a prática social (PIMENTA, 2006; CANDAU, 2007). No que concerne à literatura de educação inclusiva, um dos argumentos para a inclusão é o de que o professor tem que criar alternativas de participação nas atividades de sala de aula (AINSCOW, 1999; MITTLER, 2003; MEC, 2005; FERREIRA, 2007) e para fazer isso, então, ele precisa aprender a organizar a sala de aula de uma forma diferente.

Portanto, este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento do campo de conhecimento da didática e ensino por meio da exploração de práticas didático-pedagógicas que, por serem inovadoras no contexto da educação brasileira, aumentam as chances de participação e aprendizagem também de aluno(a)s que pertencem aos grupos vulneráveis matriculados em escolas da rede pública de ensino, a maioria dos quais tem algum tipo de necessidade educacional .

É importante ressaltar que este estudo não tem como proposta avaliar a prática didática pedagógica docente a partir do resultado da aprendizagem dos alunos. Este seria outro estudo, também necessário, mas que adotaria pressupostos teóricos e metodológico totalmente distintos dos adotados para esta pesquisa. Nesta dissertação me propus a investigar, especificamente, como a participação das professoras em um projeto de formação docente do MEC promoveu mudanças, e que tipo de mudanças em sua prática didática pedagógica de sala de aula. Após finalizar o estudo, tenho clareza de que esta investigação enseja continuidade e aprofundamento no contexto nacional, pois os achados da presente pesquisa revelam mudanças incipientes nas práticas docentes, em direção à inovação, mas que precisam ser mais exploradas a fim de subsidiar teorias compatíveis com as demandas do século XXI.

A presente dissertação foi organizada em quatro capítulos, conforme descritos a seguir. No primeiro capítulo, o foco é a prática docente em sala de aula

(didática) e, portanto, seu objetivo é delinear o *estado da arte* da didática no atual contexto da educação brasileira, demonstrando, a partir da análise da literatura, que este campo de conhecimento não avançou teórico-metodologicamente, como consequência das mudanças nas orientações políticas. Desta forma, o argumento central deste capítulo é o de que a metodologia de ensino inclusiva é inerentemente inovadora porque adota princípios que favorecem a participação e aprendizagem de todos(as) os estudantes.

No segundo capítulo, abordo a metodologia adotada e sua importância para o estudo e apresento o percurso metodológico da pesquisa.

No terceiro capítulo apresento a análise dos dados colhidos no campo de estudo da presente pesquisa, com o objetivo de desenvolver um arcabouço teórico sobre *didática inovadora que é também inclusiva* e seu papel no engajamento de todo(a)s o(a)s estudantes na sala de aula regular.

No quarto capítulo apresento as conclusões encontradas na presente pesquisa. Os achados desse estudo indicam que, apesar das condições adversas, as professoras procuram formas de melhorar suas práticas pedagógicas e há indícios de mudanças em suas práticas de ensino.

## **CAPÍTULO I**

### **UMA NOVA DIDÁTICA RUMO ÀS DEMANDAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XXI**

Este capítulo tem como foco a didática enquanto campo de conhecimento teórico-metodológico e seu desenvolvimento na história da educação brasileira. A literatura, discutida neste capítulo, constitui um corpo teórico produzido, principalmente, por acadêmicos e pesquisadores de ponta no campo de conhecimento da didática no país (CANDAU, 2007; BRANDÃO, 2007; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2007; PIMENTA, 2006; RAYS, 2007), os quais, a partir da década de 70 e 80, colocaram o tema em tela no debate nacional sobre a educação. Contudo, apesar de suas contribuições, este campo de conhecimento perde força na década de 90 quando o foco do debate passa a ser predominantemente dirigido à universalização da educação 'primária' (1º ciclo da educação básica) e à erradicação dos altos índices de analfabetismo, assim como a equidade entre gêneros, temas colocados em pauta com o movimento mundial de Educação para Todos (UNESCO 1990).

Na primeira década dos anos 2000, o movimento internacional pela inclusão desencadeado pela Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994) ganha força, e no Brasil em particular, provocou significativo impacto na determinação do Governo Lula (2001-2010) em assumir uma política de inclusão social para o desenvolvimento da nação. O desenvolvimento da educação brasileira, nesse período, adotou novos focos e temas de ponta: o direito de grupos vulneráveis à educação, o respeito à diversidade, a melhoria na qualidade da educação, a avaliação da educação nacional com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), entre outros, temas esses que permaneciam invisíveis no quadro das políticas no cenário da educação brasileira. Assim, uma nova linha de produção científica ganha espaço e os temas educacionais articulados ou relativos à didática permanecem intocados.

A consequência do não avanço do conhecimento na área de didática, a meu ver, repercutiu de forma desastrosa para a manutenção de práticas de ensino pobre, em paralelo com a rápida expansão do sistema educacional para atender à demanda da universalização da educação e com o consequente empobrecimento da

formação docente, uma vez que o contingente de docentes não qualificados no magistério e em nível superior é extremamente alto no país.

Isto quer dizer que a partir da década de 90 não houve, de fato, avanços teóricos significativos na área de didática e a literatura produzida a partir do ano 2000 constitui apenas uma reedição dos debates das outras décadas. Para ilustrar tal contexto teórico, resgato o livro Fundamentos de Didática, de Melo Urbanetz (2008), o qual retoma o que os autores como Candau (2007), Brandão (2007), Libâneo (1994), Luckesi (2007), Pimenta (2006) e Rays( 2007) discutiram em décadas anteriores.

O movimento da didática, como foi tratado, perdeu força na década de 90 porque o enfoque das diretrizes educacionais passou a se dirigir à universalização do ensino, na criação de oportunidades de acesso dos grupos vulneráveis na escola. No Brasil, o discurso educacional passou a abordar as teorias críticas e pós-críticas do currículo, nas quais a didática ficou à margem e inexplorada, pois este campo de conhecimento se insere no âmbito das teorias tradicionais do currículo. (SILVA 1999). Este autor afirma que a questão do poder constitui o diferencial das teorias tradicionais com relação às teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois as teorias tradicionais se propõem a serem 'teorias' neutras, científicas, que aceitam mais facilmente o *status quo*. Sendo assim, essas teorias estão mais preocupadas com as questões técnicas de organização do currículo, enquanto as teorias críticas e pós-críticas argumentam que as teorias do currículo estão implicadas em relações de poder e, portanto, se comprometem com as conexões do currículo entre saber, identidade e poder.

No final do século 20 são as teorias pós-críticas que estão na base da nova configuração da relação ensino e aprendizagem na sala de aula da escola brasileira, porque elas trazem novos conceitos para o currículo, tais como: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; relação saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade, e multiculturalismo. (SILVA, 1999) O surgimento desses novos conceitos fez com que a discussão em torno da didática, da metodologia de ensino e do planejamento, que são áreas pertencentes às teorias tradicionais do currículo, perdesse visibilidade e importância. Em outras palavras, houve uma dispersão teórica em torno da didática.

Na nova configuração do currículo, o campo da didática, por outro lado, tem um papel importante desde que seja uma didática que trabalhe em torno dos novos conceitos, quais sejam, subjetividade, identidade, cultura do aluno, respeitando, assim, as diferenças individuais. Esta é um enfoque da didática que é inovadora, que se adequa à necessidade de todo(a)s o(a)s aluno(a)s, na qual a relação entre professor(a) e aluno(a) seja uma relação horizontal.

Este capítulo, portanto, tem como foco a prática docente em sala de aula, ou seja, a didática, e como objetivo delinear o *estado da arte* da didática no atual contexto da educação brasileira, demonstrando a partir da análise da literatura que este campo de conhecimento não avançou teórico-metodologicamente, como consequência das mudanças nas orientações políticas.

Dessa forma, primeiro apresento o panorama histórico do desenvolvimento da didática no Brasil, discutindo o percurso da didática teórica à prática, e a construção de uma didática inovadora voltada para a prática social, no qual se insere o professor reflexivo. Segundo, a partir da minha experiência pessoal, elaboro reflexão a respeito do ensino da didática nos cursos de formação e aperfeiçoamento docente. Terceiro, revisito os conceitos de ensino e aprendizagem no contexto da concepção de uma didática inovadora. Quarto, contextualizo a inovação em didática como campo de conhecimento dos Estudos Culturais – EC e apresento as diretrizes educacionais internacionais para o novo milênio, a fim de situar o surgimento e o corrente processo de consolidação de uma metodologia de ensino inovadora e inclusiva. Embora o presente estudo tenha como objeto de investigação a inovação em didática, considero relevante contextualizar a política de inclusão em educação no Brasil, uma vez que o Projeto Educar na Diversidade - PEnD (MEC/SEESP, 2005), campo a partir do qual selecionei as professoras, foi lançado neste contexto. Por fim, apresento o Projeto Educar na Diversidade, segundo o discurso oficial.

O argumento central deste capítulo é o de que a metodologia de ensino inclusiva é inerentemente inovadora porque adota princípios que favorecem a participação e aprendizagem de todos(as) os estudantes. Nesse sentido, constitui uma pedagogia valiosa para contribuir com o combate à exclusão educacional via a melhoria da qualidade de ensino.

## 1.1 A Didática no contexto educacional brasileiro

A didática é o principal objeto de estudo da pedagogia, pois ela pesquisa os fundamentos, condições e modos de realização da instrução, que se refere à formação intelectual e desenvolvimento das capacidades cognitivas, e do ensino, que corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução (PIMENTA, 2006; LIBÂNEO, 1994). Desta forma, cabe à didática converter os

objetivos sócio-póliticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (LIBÂNEO 1994: p. 26)

Considerando-se seu papel fundamental no processo ensino e aprendizagem, a didática constitui um instrumento a partir do qual a(o) docente organiza a forma como vai ensinar, como vai envolver os alunos na aprendizagem (PIMENTA 2006) e como organiza a sala, a ordem e o tempo das atividades a serem realizadas pelos estudantes (FERREIRA 2007). A didática oferece à(ao) docente um universo de elementos que tem como princípio orientador as formas do docente atuar na sala de aula com a finalidade de criar um ambiente que conduz e favorece a aprendizagem de cada estudante (PIMENTA 2006). Nesse universo estão contidos na ação didática: o docente, o conteúdo a ser ensinado (matéria, comportamento, habilidade, etc.), o contexto da aprendizagem e as estratégias metodológicas. Podemos dizer que a didática é o ‘modo’ como se ensina, é a metodologia utilizada pelo professor para ensinar.

O estudo da história da didática mostra que, ao longo de dois séculos, ocorreram mudanças relevantes na teoria da didática, sua concepção e terminologia (OLIVEIRA 2006). A didática já era reconhecida como uma área chave na educação desde o século XVII, quando Jan Amos Komenský ou Comenius, a desenvolveu e passou a ser reconhecido como o pai da didática moderna. Conhecer essas mudanças é fundamental porque elas oferecem bases para que possamos compreender o atual contexto da prática de ensino docente na educação brasileira hoje.

### 1.1.1 Da didática teórica a uma didática prática

De acordo com Oliveira (2006), até o princípio do século XIX predominou na área da didática uma concepção teórica que se preocupava com os objetivos da educação, do ensino e das questões culturais. A partir do século XIX e até a primeira metade do século XX, esse conteúdo vai se restringindo aos métodos e técnicas para ensinar e apresentar informações aos alunos em sala de aula. Em outras palavras, a didática passou de uma perspectiva teórica para uma perspectiva prática, no entanto, restrita aos métodos e técnicas.

no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, são desenvolvidas sérias críticas a essa didática, e são construídas propostas cujo desenvolvimento expressa três grandes momentos do processo de construção do saber didático: [1] o da sua construção na perspectiva do liberalismo, [2] o da negação do momento anterior e [3] o da sua reconstrução na perspectiva progressista. (IDEM, idem: p.136)

Esses três momentos da didática foram caracterizados por tendências pedagógicas de ensino, as quais mudaram de acordo com as transformações no campo político, econômico e social. Tais tendências se agruparam em dois grandes grupos:

(1) *As tendências não-críticas* (SAVIANI, 1985), *liberais* (LIBÂNEO, 1986), as quais se basearam numa concepção essencialista do homem, na perspectiva da teoria positivista são elas: Pedagógica Tradicional; Pedagógica Renovada Progressivista; Pedagógica Renovada Não-diretiva, e Pedagógica Tecnicista.

(2) *As tendências críticas* (SAVIANI, 1985), *progressistas* (LIBÂNEO, 1986), as quais compartilharam da teoria crítica da sociedade e da concepção dialética da educação (FARIAS, 2009), são elas: Pedagógica Libertadora; Pedagógica Libertária; Pedagógica Histórico Crítico/ Crítico-Social dos Conteúdos.

A partir das tendências pedagógicas, podemos dizer, conforme Oliveira (2006), que o primeiro momento do processo de construção do saber didático, que vai da década de 50 até a metade da década de 70, é marcado pelas práticas didáticas que se caracterizam pela neutralidade científica e pedagógica, privilegiando as questões metodológicas.

O segundo momento, entre o fim da década de 70 até metade década de 80, é marcado pela negação do saber didático e ao mesmo tempo pela procura da sua validade e organicidade na descrição e explicação dos elementos do processo pedagógico na sala de aula, no que concerne às tendências ou teorias pedagógicas.

No terceiro momento, após a segunda metade da década de 80, a didática supera a fase de crise, e

o saber didático caracteriza-se, pouco a pouco, por discutir questões tanto de caráter metodológico quanto ideológico e epistemológico, assumindo o papel de mediador [do docente], com ênfase ou no relacionamento entre conhecimento sistematizado e saber escolar, ou na relação entre práticas produtivas no contexto social mais amplo e práticas pedagógicas na escola, ou, ainda, com ênfase em ambas as situações. (OLIVEIRA, 2006: p.138)

É importante destacar que este terceiro momento da didática é um prenúncio para discussão teórica no campo da didática inovadora, no entanto, como as políticas governamentais seguiram outro rumo, em direção à universalização da educação básica, através do movimento de educação para todos – EPT (UNESCO, 1990), essa discussão ficou dispersa.

Este momento, segundo Candau (2007), caracteriza-se pela necessidade de superar a didática exclusivamente instrumental para construir uma didática fundamental, ou seja, sair de uma didática baseada apenas na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem, para uma didática que “assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.” (IDEM, idem: p. 23). A dimensão técnica se caracteriza por focar apenas a parte técnica da didática, como por exemplo, a elaboração do plano de aula, plano de curso, entre outros.

Deste modo, para que a didática venha a ser mais significativa e assuma seu verdadeiro papel nas escolas, que é tornar o ensino eficiente em termos de aprendizagem para todos o(a)s aluno(a)s, faz-se necessário que a dimensão técnica e política da didática sejam trabalhadas no mesmo contingente, espiralado e integrador (RAYS, 2007)

nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (...). Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 2007: p. 24)

O currículo é aqui definido a partir do campo dos Estudos Culturais que o concebem “como um campo de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 1999: p.135) no processo de formação dos educando(a)s, ou seja, os EC inserem o debate sobre o currículo escolar no contexto das teorias pós-críticas, uma vez que o currículo é visto como o resultado de um processo de construção social, o qual constitui-se como “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder.” (IDEM, idem: p.142)

Como consequência desta concepção, o conceito da didática foi se reconfigurando sendo visto, nos dias atuais, não apenas como um processo que envolve o ensino e a aprendizagem que se dá dentro da sala de aula, mas que vai além. “As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva” (PIMENTA, 2006: p.53), ou seja, o ensino baseado na prática do próprio professor, de seu saber didático, e na prática do(a) aluno(a), que não é mais aquele(a) que só recebe as informações, mas que também participa do processo de ensino para que ocorra a aquisição do conhecimento. Estas possibilidades estão emergindo nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem. Em outras palavras, a partir das sistematizações e explicações da prática pedagógica.

A prática pedagógica docente diz respeito ao saber pedagógico, ao fazer didático, que é construído na sua prática do dia-a-dia em sala de aula. Esses saberes pedagógicos não são gerados pelos saberes sobre educação e sobre pedagogia, eles “só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.” (PIMENTA, 2006: p.51)

Dessa forma, o fazer didático constitutivo do saber pedagógico é construído como uma elaboração individual e coletiva que ocorre não só nos cursos de formação, mas também “no ‘chão da escola’, contracenando com alunos e professores nas condições históricas em que estão mergulhados.” (FARIAS, 2009: p.22)

Numa abordagem inclusiva, o professor constrói o seu conhecimento, seu saber didático, a partir da sua prática em sala de aula, que é refletida o tempo todo pelo professor com os seus pares, e através dos alunos. (AISNCOW, 1996)

Souza (2009) defende que prática pedagógica é toda prática educativa que ocorre nas diversas instituições, sendo a prática docente uma das dimensões da prática pedagógica. Este autor entende a prática ou práxis pedagógica como a

(...) realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente). Sujeito educando (prática discente). Sujeito gestor (prática gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações, serão sempre mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica e/ou epistemológica. (SOUZA, 2009: p.60)

Portanto, até aqui foram abordados temas de extrema relevância para compreensão ampliada e aprofundada das mudanças operadas nas práticas pedagógicas desde a concepção tradicional à concepção inovadora da pedagogia contemporânea, ainda em processo de construção.

### *1.1.2 Uma didática inovadora voltada para a prática social*

A denominada, neste estudo, metodologia de ensino inclusiva, se insere exatamente no campo da inovação pedagógica, ou seja, práticas de ensino que adotam uma concepção participativa e dinâmica do processo ensino e aprendizagem, fundamental ao sucesso de todos os estudantes, considerando-se as habilidades e necessidades específicas de cada um. (UNESCO, 1993, 2000; FERREIRA, 2007)

Na prática pedagógica para uma escola que gera êxito educacional de seus aluno(a)s, o(a) professor(a) ocupa lugar central, não mais como o único agente ativo do processo ensino-aprendizagem, e sim como um(a) docente aberto, criativo e, acima de tudo, reflexivo quanto à sua própria prática.

Contribuindo para esse debate, retomo o argumento de Pimenta (2006), de que a resignificação da didática a partir da prática pedagógica do(a) docente modifica o tradicional *triângulo didático*: o professor (aquele que ensina), o aluno (aquele que aprende), e o conhecimento (aquele que forma).

Nesse contexto em que a didática é compreendida como prática social, o professor exerce um papel fundamental, pois

é ele que tem de compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, as quais define e reformula em função de contextos específicos. Isso significa

definir o trabalho do professor como *intelectual* e não como técnico executor. (PIMENTA, 2006: p. 64)

Intelectual no sentido de ser um professor pesquisador, curioso, que estuda, investiga e aplica suas aprendizagens na prática pedagógica, e consequentemente, desenvolvendo-se profissionalmente com a implementação de mudanças sistemáticas, que estão em consonância com suas pretensões educativas e a realidade do aluno.

O que essa autora quer dizer quando se refere à 'didática como prática social' é que o professor de hoje deve incorporar em sua práxis pedagógica a reflexão sobre sua própria prática, isto é, se tornar um professor reflexivo (ALARCÃO, 2003; SCHON, 2000), que compreenda o valor do trabalho colaborativo entre os alunos (UNESCO, 1994; MEC, 2005). O professor reflexivo traz para a sala de aula o universo vivencial do aluno, porque não ignora o 'background' do(a) educando(a), reconhecendo-o como um importante elemento do processo ensino aprendizagem.

Na concepção tecnicista, o aluno era considerado um 'simples receptor do conhecimento científico'. Não se esperava que sua vida, suas experiências, seus conhecimentos fossem levados em conta no planejamento docente. Hoje, contudo, o professor precisa estar atento às informações trazidas pelos alunos, para poder fazer a dinâmica na sala de aula.

Na configuração da didática inovadora é inerente à concepção de colaboração entre professor(a) e aluno(a), indicando que o(a) professor(a) de hoje precisa aprender a ouvir o que o(a)s aluno(a)s têm a dizer, para estar em posição de ensinar de acordo com os processos individuais de aprendizagem, utilizando uma pedagogia centrada no(a) aluno(a). Como vimos, o(a) professor(a) deve também refletir constantemente sobre a sua prática em sala de aula (SCHON, 2000; PERRENOUD, 2000; ALARCÃO, 2003; FERREIRA, 2007). O(a) professor(a) e aluno(a) devem ser parceiros ativos no processo de aprendizagem dinâmica (FERREIRA, 2007).

De acordo com Alarcão (2003), a ideia de professor reflexivo fundamenta-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como simples reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. O docente reflexivo não pode agir sozinho dentro da escola, pois se é um profissional que reflete sobre a sua prática e constrói o conhecimento a partir

da sua prática, não pode prescindir da comunidade escolar para fazer tal reflexão, porque a comunidade escolar é parte da prática escolar docente, influenciando diretamente na sua prática pedagógica e no seu planejamento. (IDEM, idem)

Conforme Ferreira (2007), tornar-se um professor reflexivo implica:

- desenvolver a capacidade de enxergar os recursos disponíveis na classe, na escola e na comunidade;
- pensar possíveis usos para tais recursos;
- ter a coragem de aplicar sua ideia no contexto da aula
- verificar – investigar para descobrir – se a ideia deu certo (ou não), o que pode ser mudado, melhorado, reutilizado. (IDEM, idem: p.42)

Neste sentido, o professor deve desenvolver um trabalho colaborativo com os alunos, a equipe pedagógica – especialistas e gestores – e a família, o que implica em: favorecer a cooperação; a participação ativa dos integrantes como meio de concretizar a reciprocidade disciplinar; desenvolver competências para a solução de problemas; manter todos os integrantes da equipe informados sobre as atividades em desenvolvimento; gerar um clima de livre expressão de ideias na equipe e existir na escola um espaço para as críticas. (UNESCO, 1993; MEC, 2005)

Em tal contexto educacional, a formação do professor reflexivo oferece potencialidades para a escola, e principalmente, à equipe docente quando há um caráter colaborativo entre o(a)s professore(a)s. (ALARCÃO, 2003), porque esta prática ajuda a melhorar a escola na medida em que ajuda a romper o isolamento que tem caracterizado o trabalho docente. As escolas com qualidade educacional são espaços onde professores, alunos, funcionários e famílias aprendem a compartilhar experiências e recursos, e a colaborar entre si (IIE, 2004: p.06). Estas são características de escolas inclusivas.

De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21 – Educação: um Tesouro a Descobrir (DELORS, 2001), o professor do século XXI precisa ter uma nova relação com o aprendiz, deve “passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber(...)” (IDEM, idem: p.155)

Sendo assim, retomo o debate inicial a respeito dos cursos iniciais de formação docente que ainda não preparam efetivamente o(a)s professore(a)s para

aplicar uma nova abordagem didática na suas salas de aula, pois esses cursos, em geral, são desconectados da realidade das escolas.

Os de aperfeiçoamento também, pois é oferecido fora da escola para um grupo de professores, e não para todos. Esse modelo de sistema de aperfeiçoamento dentro do qual a escola está inserida, caracteriza-se como um problema sério, pois fragmenta o corpo docente em grupos isolados, não possibilitando que esses grupos de docentes devolvam as competências para dialogar sobre os elementos didático-pedagógicos existentes em suas escolas e que precisam ser renovados. (FERREIRA, 2006)

Podemos afirmar, conforme André (2006), que há no novo cenário atual da educação brasileira uma necessidade urgente de que os cursos de formação e aperfeiçoamento docente sejam concebidos e estruturados de forma que possibilitem a participação ativa dos docentes, a troca de saberes entre os pares e a construção coletiva de conhecimentos, a fim que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas que melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na seção seguinte, resgato a minha experiência pessoal no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB a fim de entendermos a relevância de repensarmos os cursos de formação e aperfeiçoamento docente para melhor atender às necessidades do(a)s professore(a)s e aluno(a)s do século XXI. Também abordo o conceito de ensino e aprendizagem para melhor compreendermos a importância da reconfiguração da didática.

## **1.2 Refletindo a minha experiência na formação (didática) inicial**

Segundo Houssaye (apud PIMENTA, 2006) o que deve ser refletido na formação pedagógica, tanto inicial quanto contínua, é o que se *faz* e não o que se vai fazer nem o que se deve fazer. Esse autor define a pedagogia como uma teoria prática da ação educativa, portanto, o saber pedagógico deve ser elaborado “na prática da cada professor, na ‘química’ que faz entre teoria e prática.” (PIMENTA, 2006: p.50). Pimenta(2006) afirma que a Pedagogia é uma ciência da prática, diferente das outras ciências da educação, deste modo, se constrói a partir das

práticas dos educadores, no dia-a-dia da sala de aula, locus de interação humana, debates, confronto de saberes vivenciais e teóricos.

Os cursos iniciais de licenciatura formam professores, eminentemente, no espaço da universidade, isto é, fora da sala de aula, da escola e desarticulado da realidade das mesmas. A única possibilidade dos estudantes em formação docente de terem contato com essa realidade viva é através do estágio supervisionado, mas, ainda assim, essa experiência é muito superficial. Conforme relato a seguir da minha própria experiência, a qual demonstra essa superficialidade, uma vez que diferentemente de muitas colegas, que antes de chegar à universidade já tinham a experiência em sala de aula, meu primeiro contato com o universo da escola, da sala de aula foi através do estágio supervisionado, o qual foi insuficiente.

Na época em que cursei Pedagogia entre 1999-2002, o estágio supervisionado acontecia na metade do curso, no 7º período. Mesmo assim, nós, estudantes de Pedagogia, só íamos de fato para a sala de aula no 11º período. Então do 7º ao 11º período, o que fazíamos na disciplina de estágio supervisionado era nos prepararmos para estagiar.

No primeiro momento, visitávamos uma escola, fazíamos algumas observações e escolhíamos uma turma da primeira fase do ensino fundamental para estagiar. Em seguida, montávamos um projeto com os dados da escola e da turma e quais atividades aplicaríamos na sala de aula (disciplina, assunto, materiais) e depois fazíamos o estágio na sala de aula. Esse estágio consistia em ministrar algumas aulas na turma escolhida, com a presença da professora. No final da disciplina construíamos um relatório da nossa experiência.

Vale ressaltar que as minhas colegas de Pedagogia que já eram professoras, muitas delas há mais de anos, não podiam fazer o estágio na sua própria sala de aula, e sua experiência docente não era considerada relevante, porque tinham que realizar o crédito do estágio, estagiando. Outrossim, no mesmo período da disciplina de estágio, na qual íamos de fato para uma sala de aula, também estávamos cursando as disciplinas práticas de ensino em português, em matemática, entre outros, mas não havia nenhuma interdisciplinaridade entre as mesmas com o estágio supervisionado. No período em que cursei as disciplinas de práticas, o meu professor de estágio propôs aos professores dessas disciplinas pedagógicas, que fossemos liberadas das aulas por um mês ou uma semana, para,

ao invés de fazermos o estágio na sala de aula uma vez por semana, fazermos uma semana inteira ou durante um mês. No entanto, os professores da universidade não permitiram.

Essa minha experiência pessoal indica um sério paradoxo na formação inicial: que existe entre a formação docente nos Cursos de Pedagogia e a prática pedagógica das salas de aula das escolas. O resultado é que é difícil para o professor que sai da universidade fazer essa articulação. Conforme pesquisa realizada por Brandão(2007), essa distância entre teoria e prática na disciplina de didática – e eu acrescentaria nas disciplinas afins, tais como estágio e práticas de ensino – está relacionada com a falta de “*contextualização ou enraizamento na realidade do nosso ensino*, das nossas escolas e de sua clientela e nas condições da prática profissional do nosso professor” (IDEM, idem: p.59). Brandão (2007) afirma, também, que os professores de didática não tem vivência da sala de aula e das escolas nas quais os futuros professores irão atuar, e lhes propõem práticas “(...) que nunca aplicaram e nas situações e contextos que serão os que o futuro professor enfrentará.” (BRANDÃO, 2007: p.60). É exatamente essa a experiência de muitos docentes no Brasil.

De acordo com Luckesi (2007), para que a didática assuma um papel significativo na formação do educador, a disciplina de didática deverá não mais só focar-se ao ensino de meios e mecanismos para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, mas “deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa (...) que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade.” (IDEM, idem: p.33-34)

O ensino da didática (e de outras disciplinas afins), portanto, deve relacionar de forma crítica a teoria da didática – os meios e mecanismos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem – à prática educativa desenvolvida pelo docente em sala de aula nos espaços reais em que os educadores irão atuar.

Retomando a minha própria experiência na formação inicial no Curso de Pedagogia, o que favoreceu de fato a minha formação enquanto professora foram as experiências adquiridas em projetos de extensão e de pesquisa, as quais me permitiram ter mais segurança para estar numa sala de aula, pois aprendi como

planejar e desenvolver aulas que pudessem atender à diversidade dos alunos, aprendi a lidar com situações inesperadas do cotidiano escolar (tais como alunos desobedientes, falta de materiais didáticos, entre outros). Ao passar no concurso para professora no município de Bayeux - PB, o que utilizei de fato na sala de aula não foi o que aprendi na disciplina de didática na universidade (ex.: elaborar plano de aula, plano de curso) e sim, o que aprendi com as experiências acima citadas.

### **1.3 O entrelaçamento do ensino e da aprendizagem numa nova concepção de didática**

O entrelaçamento entre *como* e *o que* o professor ensina & *o que* o aluno *deve* aprender, *quer* aprender e *como* aprende constituem elementos chave da didática inovadora. A articulação entre metodologia de ensino para ensinar conteúdos formais e não formais do currículo e os conteúdos da formação humana é fundamental para nortear a inovação pedagógica. De acordo com Zabala (1998), o termo *conteúdo* é usado na maioria das vezes, para exprimir aquilo que se deve aprender, e que se refere exclusivamente aos conhecimentos de matérias e disciplinas clássicas, concepção essa que, desta forma, restringe-se ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do educando. Entretanto, este autor nos alerta que precisamos

(...) nos desprender desta leitura restrita do termo 'conteúdo' e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades, [tais como, motora, afetiva, de relação interpessoal e de inserção social]. (IDEM, idem: p.30)

Rios (2006) argumenta que muitas vezes ouvimos o professor dizer que 'ensinou e que o aluno não aprendeu' e, ao mesmo tempo, a autora questiona se, de fato, o professor ensina efetivamente aqueles alunos que fracassam. Para essa autora, o ensino se caracteriza como uma ação que se articula à aprendizagem, pois constitui

um gesto de socialização – construção e reconstrução – de conhecimentos e valores, [por isso] temos que afirmar que ele [o ensino]

ganha significado apenas na articulação – dialética – com o processo de aprendizagem. (RIOS, 2006: p.53)

Dialeticamente, portanto, um não existe sem o outro e ação de um produz efeito (mais ou menos) sobre o outro. Segundo Cordeiro (2007), para compreendermos o conceito de ensino é necessário fazer referência ao conceito de aprendizagem, pois no ato de ensinar

(...) as informações são organizadas e sistematizadas com as intenções de se produzir aprendizagem. Apesar desse caráter de intencionalidade do ensino, é possível perceber que nem sempre o ato de ensinar se concretiza numa aprendizagem. (IDEM, idem: p.21)

Nesse estudo adotamos a definição da aprendizagem definida pela UNESCO (1994) e pelo MEC (2005) que considera a aprendizagem como uma experiência individual e única, ativa, consequente de processos internos ou de atividades mentais construídas pela pessoa. A aprendizagem é ao mesmo tempo um processo individual, por ocorrer de forma diferente para cada pessoa, e social, por ocorrer a partir da interação social que a pessoa tem com outras pessoas. Além do mais, a aprendizagem significa mudança, pois aprender de forma significativa implica em

modificar os esquemas anteriores em função de uma nova idéia, fato ou informação, para chegar a uma nova conceituação, mais ampla e rica em matizes. (MEC, 2005: p.53)

Nesse sentido, a aprendizagem é um movimento individual interno que ‘conduz’ o ser que aprende de um nível de conhecimento, de compreensão, de comportamento, a outros mais elaborados.

A aprendizagem, portanto, nunca é completa, se dá ao longo da vida dentro e fora da escola, “porque é suscetível a distintos níveis de aprofundamento” (IDEM, idem: p.54) e pode ser agradável desde que os estudantes se sintam “queridos e valorizados e se as situações de ensino forem prazerosas, mais facilmente [estes estudantes] estarão predispostos a aprender.” (IDEM, idem: idem) Nem sempre, contudo, as situações de ensino são prazerosas, motivadoras e atraentes. Por isso, Azanha (apud CORDEIRO, 2007) afirma que nem sempre um processo de ensino produz uma aprendizagem, o que se confirma pelos altos índices de fracasso escolar no Brasil. A didática, que tem como objeto de estudo o

ensino, tem justamente a função de tornar o ensino eficiente em termos de promoção da aprendizagem.

Para Weisz (2002), o processo de ensino deve dialogar com o da aprendizagem. Isto quer dizer que o professor precisa compreender o percurso da aprendizagem que o aluno está fazendo, para “identificar as informações e as atividades que permitam a ele [o aluno] avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.” (IDEM: idem, p.65).

Para promover a articulação entre o ensino e a aprendizagem é necessário, portanto, que a didática utilizada pelo(a) professor(a) seja atraente e motivadora para seus aluno(a)s, ou seja, uma didática, uma forma de ensinar que faça sentido para o aluno(a), que esteja relacionada com a sua história de vida, com o seu dia-a-dia, para que haja uma aprendizagem significativa.

Isto implicaria a necessidade de uma reconfiguração didática (FERREIRA, 2007), cujos sinais já podem ser identificados nas

recentes modificações nos sistemas escolares, e especialmente na área de formações de professores, [que se] configuram [como] “uma explosão didática”. Sua re-significação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar. (PIMENTA, 2006: p. 71)

O professor de hoje precisa ter claro qual o objetivo do seu ensino, da sua aula em termos do objetivo educacional, que no contexto atual, não é só aprendizagem do aluno em termos de conteúdo, mas também em termos de comportamento, de formação para a vida. Desta forma, o professor poderá acompanhar e monitorar a aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo refletir sobre a sua prática, por isso essa nova didática que surge é voltada para a prática social.

Na seção seguinte, inicio contextualizando a inovação em didática como um forte componente do combate à exclusão e justifico a compatibilidade deste tema no campo de conhecimento dos Estudos Culturais – EC. A seguir, nesta seção, apresento as raízes do nascimento e consolidação da Educação Inclusiva e sua importância para a promoção de mudanças nas práticas pedagógicas, ainda predominantemente tradicionais e vigentes na maior parte das escolas do planeta. Também abordo o impacto da educação inclusiva no contexto da política brasileira.

## 1.4 Diretrizes para o Novo Milênio: exclusão x inclusão

No mundo ainda há muitas crianças que nunca foram à escola: em 1999 havia 103 milhões de crianças fora da escola, hoje são 75 milhões, e no que concerne ao número de jovens e adultos analfabetos são 773.954 milhões, dos quais 64% são mulheres (UNESCO, 2006)<sup>2</sup>. Esses números revelam a situação de exclusão escolar ainda existente nas escolas do planeta, particularmente em países do sul. Inúmeros fatores estão relacionados a essa problemática social, entre eles, a extrema pobreza que afeta famílias de muitos países, a desigualdade social, os altos índices de analfabetismo, principalmente de meninas e mulheres, a falta de acesso a educação em geral, os altos índices de fracasso escolar e a baixa qualidade de ensino oferecida.

Para atingir a qualidade educacional, contudo, é essencial erradicar a pobreza; reduzir a mortalidade infantil; controlar o crescimento populacional; atingir a igualdade de gênero e, assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. (UNESCO, 2010)<sup>3</sup>

uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoio de que cada um necessita para estar em igualdade de condições para aproveitar as oportunidades de aprendizagem e exercer o direito à educação. (UNESCO e OREALC, 2008: p.13)

Isto é, para reduzir a exclusão educacional, o movimento em direção aos sistemas educacionais inclusivos se insere no campo dos estudos culturais, na medida em que as transformações das práticas de ensino tradicionais para práticas inovadoras têm como objetivo central romper o histórico ciclo de exclusão de crianças e jovens de camadas sociais desprivilegiadas, as quais quando tinham acesso à educação, frequentemente, fracassavam na escolarização e evadiam-se.

### 1.4.1 Contextualizando a inovação em didática no campo de conhecimento dos Estudos Culturais – EC

---

<sup>2</sup> Esses dados foram colhidos em 2006 pela Unesco Institute for Statistics e estão disponível no site: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/institucional/EFA/60temasEPT>

<sup>3</sup> Adaptação do texto disponível: <http://www.unesco.org/pt/brasilia/education-in-brazil/education-for-all-in-brazil> acessado em: 27/09/2010

Ao refletir para quem a escola foi construída, observamos que ela foi criada e mantida pela classe que detêm o poder, que insiste em manter uma cultura de homogeneização, de moldar e regular aqueles que chegam à escola em um tipo de aluno(a) (MANTOAN, 2006). Ao impor um padrão de aluno(a), uma identidade específica, a escola obscurece aquele aluno(a) que difere desse padrão, dessa identidade, excluindo, assim, o aluno(a) que não aprende ou aprende devagar, que não se concentra, o aluno(a) com deficiência, que está em situação de distorção idade-série, entre outros. Mantoan (2006) afirma que o desejo de assegurar a homogeneidade nos grupos sociais, e consequentemente nas escolas, destruiu muitas diferenças consideradas, hoje, valiosas e importantes nas salas de aula e para além delas. Enfim, aqueles aluno(a)s que não se encaixam nos padrões estabelecidos pela escola tradicional são excluídos do processo de ensino e aprendizagem e até mesmo da escola.

Diante deste fato, ocorreram mudanças radicais no que concerne à teoria cultural, emergindo, assim, um novo campo de debate acerca da cultura, os Estudos Culturais – EC, os quais foram consequência de “(...) uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura (...)” (COSTA, 2002: p.137)

De acordo com Costa (2005), os EC tratam questões étnicas e raciais da nossa sociedade para que ela se torne menos discriminatória e excludente.

de certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem no campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e política da representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (Idem, idem: p.112)

Na mesma linha podemos inserir no campo dos Estudos Culturais em Educação, no que concerne à resignificação da cultura, da identidade e do discurso os princípios da teoria em construção de Educação Inclusiva – EI, pois de acordo com Ferreira (2007, p.22) “a inclusão diz respeito à promoção de oportunidades igualitárias de participação”, e no contexto escolar está relacionado à melhoria da escola para todos e ao combate de qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação.

Desta forma, a cultura de inclusão exige mudança na cultura escolar e pedagógica, opondo-se, assim, à cultura existente na escola atual, que é excludente,

pois exclui o(a) aluno(a) diferente, aquele que não se enquadra ao modelo imposto por uma minoria da sociedade. A educação inclusiva surge para desconstruir esta cultura da escola tradicional, de moldar e regular as pessoas, a qual foi criada e mantida pela classe que detém o poder.

No mundo atual as pessoas têm culturas diferentes e identidade não fixas, a escola precisa se tornar uma instituição que acolha a todo (a)s, que proporcione uma educação igual para todo (a)s, sem deixar de reconhecer as diferenças culturais, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas (MANTOAN, 2006). A educação inclusiva surge para fazer esta mudança na educação e consequentemente melhorar sua qualidade.

#### *1.4.2 As raízes do nascimento da metodologia de ensino inclusiva e a política de inclusão no Brasil*

Com base na orientação internacional de melhoria da qualidade da educação e do combate à exclusão escolar, os governos de diversos países, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais, vêm desenvolvendo diversas ações para atingir a educação para todos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma o compromisso em prol da Educação para Todos e reconhece a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no quadro do sistema regular de educação em todos os países-membros das Nações Unidas. Para atingir este objetivo, a declaração introduz o *princípio da inclusão*, que estabelece que

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em **todos os alunos aprenderem juntos**, sempre que possível, **independentemente das dificuldades e das diferenças** que apresentem. Estas escolas devem **reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem**, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de **currículos adequados**, de uma **boa organização escolar**, de **estratégias pedagógicas**, de **utilização de recursos** e de uma **cooperação com as respectivas comunidades**. (UNESCO, 1994, p.11-12. Grifo da pesquisadora)

Enfatizar que numa escola inclusiva *todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças*, na qual devem ser

*reconhecidas as necessidades diversas desses estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem* (UNESCO, 1994), significa dizer que a escola deve se adequar à necessidade de cada estudante, e não ao contrário, como costuma acontecer na maior parte das escolas, de modo que todos possam participar ativamente do processo de ensino aprendizagem e assim ter acesso aos conteúdos curriculares. Além do mais, a garantia de uma educação de qualidade para todos através de “currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994: p.11-12), nos remete a refletir sobre a importância da utilização das metodologias de ensino inclusivas, inovadoras nas salas de aulas.

A educação inclusiva, portanto, visa promover mudanças significativas no âmbito educacional-pedagógico das escolas e nas práticas em sala de aula, de forma a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com maior qualidade, ou seja, por meio do qual cada estudante encontre respostas compatíveis às suas necessidades básicas de aprendizagem. Nesse sentido, a pedagogia proposta pela UNESCO deve ser centrada na criança, a qual assume que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas(...)” (UNESCO, 1994: p.07) Esta pedagogia é benéfica para todo(a)s o(a)s aluno(a)s e, conseqüentemente, para a sociedade em geral porque pode diminuir significativamente as taxas de evasão e fracasso escolar, e garantir um sucesso escolar mais elevado. (UNESCO, 1994)

No Brasil, os documentos: Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e Declaração de Dakar (UNESCO, 2000), contribuíram para “elevar a consciência do poder público e da sociedade civil para a importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas (...).” (UNESCO, 2001: p.05), isto é, “um direito natural, inerente a todos os indivíduos” (ASSIS, 2004: p. 13). O novo milênio, portanto, se iniciou com diretrizes educacionais mais inclusivas e com um governo comprometido com questões sociais. Isto significou uma mudança nas orientações políticas em nível nacional. Por um lado, as diretrizes educacionais passam a considerar o direito de crianças, jovens e adultos de grupos sociais historicamente alijados de seu direito à

educação, e como resultado, os programas e projetos do governo central orientaram os estados e municípios brasileiros para o desenvolvimento da qualidade da educação por meio de ações, cujas bases estão previstas na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (MEC,1996) e no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001).

Como consequência de tal panorama mundial, o governo brasileiro instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/2001) que tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público (...). (MEC, 2004: p.148)

Cabe salientar aqui que o PNE (Lei 10.172/2001) corrobora com o princípio da inclusão quando destaca que “o grande avanço que a década de educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Com o objetivo de atingir a qualidade na educação, muitas diretrizes foram propostas pelo governo federal para serem implementadas nas redes estaduais e municipais, nos últimos anos. Desde 2002, o governo Lula introduziu o princípio de inclusão em todas as suas ações, dando ênfase aos grupos vulneráveis. Como resultado dessa política, o governo tem investido em Programas e Projetos de Formação Continuada de professores/as e gestores/as para melhorar a qualidade da educação.

Depois do PNE (Brasil 2001), e alinhado com a diretriz para a melhoria da educação, o governo brasileiro desencadeou o processo de avaliação do sistema educacional por meio da instituição do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* – SAEB (MEC/INEP, 2005), do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* – IDEB (MEC/INEP, 2007) e da *PROVA BRASIL* (MEC/INEP, 2007). Contudo, de acordo com os dados fornecidos pelo IDEB entre os anos de 2005 a 2009, apesar do crescimento, as notas dos estudantes continuam abaixo da meta almejada de 6,0 pontos. O quadro a seguir explicita tal situação:

| DADOS IDEB                               | 2005 | 2007 | 2009 |
|------------------------------------------|------|------|------|
| IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 3,8  | 4,2  | 4,6  |
| IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental   | 3,5  | 3,8  | 4,0  |
| IDEB Ensino Médio                        | 3,4  | 3,5  | 3,6  |

**Quadro 01** – Comparação do IDEB de 2005 a 2009

**Fonte:** SAEB e Censo Escolar. Disponível: <http://ideb.gov.br/site/>

Esses resultados do IDEB de baixo desempenho dos aluno(a)s nos exames de proficiência (Prova Brasil, SAEB) e sua evasão ao longo da educação básica (Censo Escolar), confirmam a urgência de ações de formação de professores para melhorar as práticas pedagógicas. O insucesso escolar dos estudantes brasileiros compromete sua inserção numa sociedade que exige cada vez mais indivíduos competentes e capacitados para lidar com circunstâncias históricas, sociais e políticas muitas vezes adversas (DELORS, 2001). Em outras palavras,

Atingir os que continuam excluídos da educação não exige apenas o desenvolvimento dos sistemas educativos existentes; é necessário, também, **conceber e aperfeiçoar modelos e sistemas novos destinados expressamente a este ou àquele grupo**, no quadro de um esforço coordenado que tenha em vista dar a cada criança e adulto uma educação básica pertinente e de qualidade. (DELORS, 2001: p.124 – grifo meu)

Delors (2001) argumenta que é necessário construir novos sistemas educacionais e aprimorar os modelos existentes de forma que atenda a todos, ou seja, é necessário desenvolver sistemas que utilizem metodologias de ensino inovadoras, inclusivas, para possibilitar a participação de todos. No âmbito da educação, é necessário desenvolver novos modelos e sistemas de ensino para que possamos evitar que estas pessoas que têm estado excluídas da educação, deixem de estar.

Receber uma educação básica pertinente e de qualidade significa ser alfabetizado para ter acesso a um universo de conhecimento, ter uma maior expectativa de vida, acesso ao mercado de trabalho, maiores oportunidade de emprego, maiores chances na vida futura. (UNESCO, 2005)

No Brasil, a precária qualidade do ensino caracterizada por escolas cujas comunidades não acolhem a diversidade do(a)s aluno(a)s, e quando acolhem não proporcionam a participação efetiva do(a)s aluno(a)s no processo de ensino

aprendizagem, devido a práticas pedagógicas ‘pobres e obsoletas’ (FERREIRA, 2007), indica que as ações que vêm sendo adotadas nas esferas governamentais no interior da escola pública, que constituem 86% das escolas brasileiras (INEP, 2008), têm se mostrado ineficientes.

De acordo com a UNESCO (2005), para que se possa atingir a educação para todos, garantindo que todas as crianças e jovens adquiram os conhecimentos e habilidades, “para melhorar suas vidas e desempenhar seu papel na construção de sociedades mais pacíficas e equitativas” (idem, idem: p.05), é necessário melhorar a qualidade na educação.

Sendo assim, as práticas pedagógicas existentes nas escolas brasileiras precisam mudar para que a meta da qualidade na educação seja atingida, pois “a qualidade daquilo que se ensina aos aluno(a)s e o que eles aprendem podem ter impacto crucial sobre sua permanência na escola e sobre a regularidade de sua frequência.” (UNESCO, 2005:p.28)

Ofertar educação de qualidade significa promover a aprendizagem de todas as crianças e jovens permitindo o *acesso*, a *participação* e *aquisição* do conhecimento (AISNCOW, 1996; UNESCO, 1993), para que ao sair das escolas esses aluno(a)s tenham melhores oportunidades na vida pessoal e profissional, considerando-se suas diferenças individuais e características de aprendizagem.

Para Booth & Ainscow (2002), a inclusão começa quando se reconhece as diferenças entre os aluno(a)s e se desenvolve abordagens inclusivas no ensino e na aprendizagem, tendo como ponto de partida as diferenças. Desenvolver abordagens inclusivas no ensino e na aprendizagem significa eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação, isto implica que o professor deve planejar aulas que permitam a participação de todos os aluno(a)s, dar apoio individualizado aos aluno(a)s quando necessário, e desenvolver situações de aprendizagem nas quais os aluno(a)s se apoiem mutuamente.

Rodrigues (2005) afirma que a educação inclusiva rompe com os valores da escola tradicional, pois rompe com “o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o de aluno(a) padrão e standardizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.” (IDEM, idem: p.60). A inclusão refere-se a “um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os aluno(a)s.” (BOOTH & AISCOW, 2002: p.07)

Uma escola inclusiva é aquela na qual “o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem estar de todo(a)s educando(a)s são considerados igualmente importantes.” (MEC, 2005: p.112) Nessa escola, todos valorizam a diversidade humana como um recurso valioso e buscam eliminar as barreiras à aprendizagem através do uso de metodologias de ensino inovadoras. (IDEM, idem)

Uma das estratégias que deve ser utilizada para remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação “(...) decorrem das oportunidades que as escolas oferecem para que os professores possam se reunir e discutir a prática pedagógica (...)” (CARVALHO, 2006: p. 125) Além disso, esta autora afirma que a avaliação deve ser um processo compartilhado e desenvolvido, de preferência, na escola, para remoção dessas barreiras.

Desta forma, Mittler (2003) argumenta que a inclusão no âmbito escolar provoca uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e forma de agrupamento dos aluno(a)s nas atividades de sala de aula. Ela é produto de uma educação plural, democrática e transgressora, a qual implica numa crise escolar, ou seja, numa crise da identidade institucional, que abala a identidade dos professores, fazendo que a identidade do aluno(a) seja ressignificada. (MANTOAN, 2006)

O aluno(a) de uma escola que segue os princípios da inclusão é um sujeito ativo, que não tem identidade fixa. Além disso, ele “contesta os dispositivos que regularizam a escola, que decretam e naturalizam as repetências, as exclusões, e legalizam os espaços marginais da educação (...)” (IDEM, 2003:p.x)<sup>4</sup> Ao refletirmos sobre os aluno(a)s que estão nas nossas escolas atualmente, percebemos que eles são estes sujeitos mencionados, o problema é que a escola não é inclusiva, ou seja, não é uma escola preparada para acolher a todos sem distinção de cor, raça, gênero, etnia, religião, etc, e cujo professor respeite as diferenças individuais, valorize a diversidade humana como recurso valioso e utilize práticas de ensino inovadoras para atender à necessidade de todos. Segundo Rodrigues (2006: p.302),

(...) a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI), desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno(a) para a formação de um conhecimento construído e

---

<sup>4</sup> Comentário feito pela autora no prefácio do livro “Educação Inclusiva: contextos sociais” – Peter Mittler.

partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

O desenvolvimento de escolas inclusivas é, portanto, o caminho para atingir um sistema educacional de qualidade para todos através, entre outros fatores, de mudanças nas práticas educacionais.

A melhoria da educação escolar, nesse contexto, passa por uma política de valorização docente, segundo a qual, uma das maneiras de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças está conectada, entre outros fatores, com a disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem do(a)s aluno(a)s na sala de aula, isto é, ao desenvolvimento de competências para ensinar (AINSCOW, 1996). Tais competências estão relacionadas à utilização de metodologias de ensino inclusivas e inovadoras.

Portanto, após discutir as diretrizes educacionais internacionais para o novo milênio, o surgimento e consolidação da Educação Inclusiva e sua influência no contexto da política nacional, uma vez que adoção de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras é fundamental para o combate à exclusão educacional, na seção seguinte apresentarei o *Projeto Educar na Diversidade* (MEC/SEESP, 2005), campo de estudo desta pesquisa.

## **1.5 O Projeto Educar na Diversidade – PEnD**

Este capítulo discute a urgência do desenvolvimento no campo da didática no contexto da educação brasileira. O *Projeto Educar na Diversidade* (MEC/SEESP, 2005) constitui um material valioso para promover mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes em exercício nas escolas públicas brasileiras, porque, como veremos nesta dissertação, oferece orientações teóricas-práticas metodológicas inovadoras, se considerarmos as características predominantemente tradicionais das práticas de ensino nas salas de aulas. A seguir apresentamos o discurso oficial do PEnD.

Em resposta ao PNE, quanto ao acesso à educação para todos e à melhoria da qualidade da educação, o governo lançou, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação – MEC, o Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade – PEnD (MEC/SEESP, 2005). O objetivo

do Educar na Diversidade é qualificar educadore(a)s para serem multiplicadore(a)s da metodologia de ensino inclusivo. Esses multiplicadores, então, promovem oficinas de formação com o(a)s docentes para que os mesmos adquiram habilidades, conhecimentos e competências sobre metodologias de ensino inclusivas a fim de responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem do(a)s aluno(a)(a)s, com ênfase naquele(a)s com necessidades educativas diferenciadas.

O *PEnD* é um projeto de formação docente, que está inserido no *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade* da SEESP/ MEC. Ele é uma inovação do *Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL*<sup>5</sup> que foi coordenado pela SEESP entre 2000-2003 e financiado pela Organização dos Estados Americanos – OEA, a partir do qual foi elaborado o material de formação docente *Educar na Diversidade*. A construção desse material teve como referência o *Conjunto de Materiais para Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula* publicado pela UNESCO em 1993, o qual impulsionou o *princípio da inclusão* como um princípio norteador do desenvolvimento de escolas para todos.

Os princípios orientadores da prática de ensino inclusivo contidos no *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula – PACK* (UNESCO, 1993), fruto do Projeto “Necessidades Especiais na Sala de Aula” (UNESCO, 1988) tem como objetivo

desenvolver um conjunto de idéias e materiais de formação que [possam] ser usados por professores e formadores em diferentes partes do mundo, a fim de ajudar as escolas regulares a responder positivamente à diversidade dos aluno(a)s. (UNESCO, 1993: p.04)

O PACK (UNESCO, 1993) é constituído por uma pasta, um livro *Necessidades Especiais na Sala de Aula* escrito pelo Professor Mel Ainscow e três vídeos demonstrativos de práticas inclusivas com experiências internacionais (vídeo informativo, vídeo de treino e Vídeo escola inclusiva). A pasta do material está organizada em quatro módulos que abordam os temas a seguir, cada qual estruturado por uma parte teórica sobre educação inclusiva e inúmeras unidades que tratam tanto de assuntos relevantes para a formação docente para a inclusão como ensinam estratégias de ensino inclusivas. Os Módulos são: (1) Necessidades

---

5 Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai

especiais na sala de aula; (2) Necessidades Especiais: definições e respostas; (3) Conseguir escolas eficazes para todos; (4) Ajuda e Apoio.

É importante destacar que tive a oportunidade de participar de uma oficina<sup>6</sup> de formação docente para utilizar o PACK (UNESCO, 1993), ainda quando estava cursando pedagogia no ano de 2002. Tal oportunidade me proporcionou participar como formadora do Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade (SEESP/MEC, 2006) no município de Bayeux – PB, o qual foi o campo de estudo da presente pesquisa.

No Brasil, este projeto foi implantado desde julho de 2005 nos municípios-polos que fazem parte do *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*. O Projeto Educar na Diversidade visa

contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino e da equidade na educação através do desenvolvimento de escolas inclusivas e da formação docente para a inclusão com vistas a responder à diversidade educacional dos estudantes, possibilitando a superação das barreiras à aprendizagem e à participação social. (MEC,2005:p.13)

O projeto desenvolvido entre julho de 2005 e dezembro de 2006 teve três frentes de ação: a primeira – *frente de implantação*, desenvolveu-se através da ação de formação de multiplicadores indicados pelas secretarias de educação dos estados e municípios, a qual foi realizada pela SEESP/MEC, e a ação de formação de gestores e docentes das escolas participantes do projeto, a qual foi organizada e coordenada pelos multiplicadore(a)s das diversas secretarias de educação que aderiram ao projeto. A segunda – *frente de desenvolvimento, disseminação e expansão*, desenvolveu-se durante o ano de 2006 através de ações interdependentes, quais sejam,

a ação de consolidação do projeto através do desenvolvimento, da disseminação do material e das práticas de ensino inclusivas para a comunidade escolar e da expansão planejada e gradual da formação docente para todos os professores e professoras das escolas.(MEC, 2005: p.14)

Já a terceira – *frente de acompanhamento, apoio e coleta de dados* ocorreu durante o ano de 2005 e 2006 através de ações conjuntas entre multiplicadores das secretarias de educação e das equipes de coordenação do

---

<sup>6</sup> Esta oficina foi realizada pela minha orientadora na qualidade de consultora da UNESCO

projeto nas escolas. Nos anos seguintes, 2007 e 2008, ocorreram oficinas com os multiplicadores das secretarias de educação dos municípios que ainda não tinham aderido ao Projeto, para posteriormente, esses multiplicadores realizarem as oficinas com os gestores e docentes de seus municípios.

Em suma, o Projeto pretendeu preparar o professor para

entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de formas diferenciadas com a finalidade de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes e preparar o gestor(a) para apoiar o desenvolvimento docente na promoção do sucesso escolar de todo(a)s na escola. (MEC, 2005: p.12)

O PEnD tem a proposta de promover de forma rápida mudanças nas práticas do professor, ou seja, formar o professor para uma prática reflexiva. Ele é um material acessível, que pode ser usado de forma flexível, e os princípios das práticas inclusivas que orientam todo o material são princípios de práticas inovadoras, reflexivas, expostas por autores como Schon (2000), Perrenoud (2000), Alarcão (2003), Ferreira (2007) conforme abordei no decorrer deste capítulo. Portanto, a seguir, articulo os princípios da metodologia inclusiva adotado no material Educar na Diversidade com a literatura pedagógica exposta até o presente momento.

- *Aprendizagem ativa e significativa* – está relacionada com a participação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem, com a aprendizagem que implica “uma representação interna e pessoal dos conteúdos escolares, estabelecendo relações substantivas entre o novo conteúdo de aprendizagem e o que já se sabe.” (MEC, 2005: p.172)
- *Negociação de objetivos* – está relacionada com a participação do aluno nas tomadas de decisões, organização da sala, nos conteúdos a serem trabalhados;
- *Demonstração, prática e feedback* – está relacionada com a clareza de informações e a linguagem prática do que vai ser trabalhado na sala de aula, além disso o aluno tem a oportunidade de receber um comentário do professor ou de seus colegas do que realizou em sala de aula, ajudando-o a rever a sua aprendizagem;
- *Apoio Mútuo* – está relacionado com o trabalho colaborativo entre professor-aluno, aluno-aluno na sala de aula para que haja uma aprendizagem cooperativa, ou seja, uma aprendizagem na qual cada participante do grupo “deve contribuir de acordo com suas possibilidades e capacidade para a realização da tarefa e alcance do objetivo”. (MEC,

2005: p.30) Neste sentido, os alunos sentem-se mais apoiados para enfrentar desafios;

- *Avaliação Contínua* – está relacionada com a avaliação permanente do processo de ensino e aprendizagem por parte do professor e do aluno, permitindo que se introduza “as mudanças necessárias à otimização da aprendizagem e à participação de todos.” (MEC, 2005: p.25)

Princípios que orientam uma ação são norteadores transversais. Isto significa dizer que os princípios devem ser aplicados a qualquer projeto pedagógico da escola, planejamento escolar, planos de aula, e atividades realizadas em sala de aula pelo(a) professor(a). Nesse sentido, um princípio oferece a base de uma concepção, abordagem, procedimento ou estratégia. É como uma ‘verdade’ que pode ser aplicada a contextos diferentes. Estes princípios contêm valores inclusivos, subjacentes aos quais existem valores relacionais que se materializam na dinâmica social e de aprendizagem da sala de aula.

Os princípios da prática pedagógica inovadora, portanto, são orientadores de uma nova didática em sua articulação com o currículo para a diversidade, e devem estar transversalizados em todas as práticas de ensino inclusivas em qualquer nível ou modalidade educacional. Desta forma, os cinco princípios da metodologia de ensino inclusiva

orientam para o desenvolvimento de uma cultura baseada nos valores relacionais e anti-excludentes, quais sejam, todos são reconhecidos como iguais e, portanto, têm os mesmos direitos na escola (...), a diversidade humana e as diferenças individuais devem ser consideradas recursos valiosos para a aprendizagem (...) [e] todos são igualmente acolhidos e valorizados, portanto, qualquer forma de discriminação deve ser combatida. (FERREIRA, 2011: p.03)

No contexto brasileiro, o(a)s professore(a)s tendem a ser solitários em suas práticas pedagógicas porque vivem isolados, uma vez que a maioria trabalha os três turnos em diferentes escolas para compensar o baixo salário. Adotar princípios e valores inclusivos, em um sistema educacional cujos princípios e valores são excludentes e segregadores, tornam-se um desafio contínuo para a categoria docente.

Em geral, o(a) docente brasileiro não tem tempo para planejar as suas aulas e, menos ainda, compartilhar com os seus pares e a equipe pedagógica da escola suas experiências, dúvidas e angústias. Essas condições de trabalho se

refletem diretamente na prática docente e, como consequência, a maior parte das práticas didático-pedagógicas existentes na sala de aula das escolas brasileiras reflete as características do modelo tradicional de ensino.

Apesar dos limites impostos pela péssima condição de trabalho e cultura excludente, os achados desse estudo iluminam que, mesmo com barreiras existentes no sistema educacional, tais como: a falta de recursos, baixos salário, tripla jornada de trabalho, ainda assim há professores que avançam.

Portanto, ao retomar o argumento deste capítulo, de que a metodologia de ensino inclusiva é inerentemente inovadora, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento da compreensão de que não é somente da responsabilidade do professor o fracasso escolar e, muito menos ainda, o combate à exclusão educacional. Posso afirmar que as políticas públicas precisam intensificar suas ações para de fato apoiarem a escola e o(a) professor(a) nessa nova configuração de cultura, política e prática didático-pedagógica na escola, que responda as demandas educacionais do século XXI, e este estudo sinaliza para a qualidade didático pedagógica do material de formação docente Educar na Diversidade.

## CAPÍTULO II

### DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa e adotou a *metodologia* de estudo de caso. Retomando o que foi exposto na introdução, a motivação para realização dessa pesquisa, em particular, se deu por três fatos: primeiro, o desenvolvimento de escolas inclusivas é um tema de ponta no Brasil e no exterior; segundo, a minha formação em práticas de ensino inclusivo, antes mesmo do Projeto Educar na Diversidade – PEnD (MEC, 2005) ser adotado no Brasil<sup>7</sup>; e terceiro, a minha experiência coordenando oficinas de formação de professores para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivo.

O *objetivo* do presente estudo é, portanto, **identificar elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva, que pode servir de base à construção de um modelo didático-pedagógico valioso para combater a exclusão de aluno(a)s em risco de serem empurrados para as margens da escolarização**. Observei as práticas pedagógicas de alguns docentes que participaram da formação do Projeto Educar na Diversidade, pois após três anos do referido Projeto as mudanças nas práticas pedagógicas pareciam não ser significativas, o que me levou a questionar a sua efetividade. Para tanto, os objetivos específicos são:

- Identificar e analisar as características das práticas didático-pedagógicas que favorecem a inclusão/participação de todo(a)s o(a)s aluno(a)s nas atividades realizadas em sala de aula
- Avaliar a influência do projeto na mudança das práticas de ensino na perspectiva docente

Com base nesses objetivos a *pergunta de pesquisa* que este estudo coloca é: *Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade mudaram em termos de inovação?* O estudo foi conduzido

---

<sup>7</sup> Pois, na minha formação inicial, como já explicitado no capítulo anterior, tive a oportunidade de fazer um curso de Formação de Formadores para o uso do Conjunto de Materiais da UNESCO Formação de Professores, Necessidades Especiais na Sala de Aula (UNESCO, 1993), a partir do qual o material de Formação Docente Educar na Diversidade foi construído.

por meio de pesquisa qualitativa do tipo *Estudo de Caso*, cuja *unidade de estudo* é exatamente a ‘mudança na prática de ensino docente em sala de aula regular’. A metodologia adotada foi escolhida porque o *estudo de caso* é indicado para investigações que tenham que responder

questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2005: p.19)

Stake (apud André, 2005) distingue três tipos de estudo de caso, que podem requerer diferentes orientações metodológicas: (1) *estudo de caso intrínseco*, quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular; (2) *estudo de caso instrumental*, em que o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a explicar; e (3) *estudo de caso coletivo*, “quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com finalidade intrínseca ou instrumental.”(Idem, idem: p.20)

Contribuindo para clarificação da metodologia, Stenhouse p(apud ANDRÉ, 2005), por sua vez, classifica os estudos de casos em quatro grupos:

- etnográfico: é o estudo de um único caso em profundidade através da observação participante e da entrevista como acontece na antropologia cultural e social.
- avaliativo: destinado a estudar um ou mais casos para fornecer informações aos gestores que auxiliem na avaliação de políticas, programas ou instituições.
- educacional: utilizam o estudo de caso para compreender a ação educativa.
- ação: contribui para um ou mais casos através de feedback com a finalidade de rever ou aperfeiçoar determinada ação.

Diante do exposto, a *metodologia de estudo de caso*, do tipo *coletivo* e *educacional* adotada, se compatibiliza com as finalidades do presente estudo, que são: analisar o impacto da política de disseminação de práticas de ensino inclusivas a partir da experiência do PEnD, e verificar as mudanças ocorridas nas práticas educacionais docentes em sala de aula como consequência da participação no Projeto.

A metodologia *estudo de caso* tem um poder diferenciador devido à “sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos,

artefatos, entrevistas e observações.” (YIN, 2005: p.26) De acordo com este autor, o uso de várias fontes de evidências, a criação de banco de dados e encadeamento de evidências é importante para que o processo da pesquisa seja o mais explícito possível “de forma que os resultados finais (...) reflitam uma preocupação pela validade do constructo e pela confiabilidade.” (Idem, idem: p.134)

A seguir, passo a apresentar os procedimentos metodológicos adotados no *estudo de caso*, lembrando que foi feita uma investigação naturalística e utilizada a teoria fundamentada de Strauss e Corbin (2008) para fundamentar todo processo de coleta, organização e análise de dados, a fim de extrair os significados dos dados colhidos no campo, no chão da escola, para desta forma alcançar o objetivo da presente investigação.

#### ➤ *Seleção dos professores/municípios*

A pesquisa foi conduzida com 10 professoras em exercício do município de Bayeux – PB que participaram das oficinas do Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade promovida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)/ Ministério de Educação e Cultura (MEC). Cabe destacar que será utilizado a partir deste capítulo o termo professora e supervisora, pois todas as participantes da pesquisa são mulheres

As professoras observadas são do município de Bayeux – PB pelo fato da pesquisadora ter mais facilidade de acesso às escolas e às supervisoras, pois a pesquisadora é professora concursada do referido município e coordenou, junto com outra colega, em 2007, as oficinas de formação dos multiplicadores (gestores e coordenadores pedagógicos) do Projeto Educar na Diversidade – PEnD (MEC, 2005). No ano seguinte esses multiplicadores realizaram as oficinas de formação com as professoras. Essas duas ações de formação do PEnD no município de Bayeux serão apresentadas em detalhe no próximo capítulo.

As professoras são de quatro escolas do município de Bayeux – PB. Os nomes das professoras e escolas utilizados no capítulo de análise são fictícios. Com relação ao nome das escolas pensei em nomes que tivessem relação com a metodologia de ensino inclusiva e com as características da escola. O nome das escolas são: *Apoio* – essa escola precisa dar mais apoio às suas professoras, *Inovação* – essa escola tem inovações pedagógicas, *Mudança* – essa escola precisa

mudar para ter práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, e *Colaboração* – essa escola é um exemplo de trabalho colaborativo, de apoio.

No início da pesquisa foi pensado em realizar o estudo também nos municípios de João Pessoa – PB e Recife – PE. No primeiro município, não foi possível, porque não foram realizadas as oficinas de formação de professores pelos multiplicadores que participaram da oficina oferecida pelo MEC, apesar do município ser polo. Já no segundo município, não foi realizada a pesquisa devido à dificuldade de acesso.

#### ➤ *Instrumentos da coleta de dados*

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação em sala de aula com um roteiro (anexo 1); Linha de Tempo de Mudança – *Time Line of Change*<sup>8</sup> (Anexo 2) e; entrevista semi-estruturada; registros fotográficos para serem usados tanto para a reflexão sobre a prática pedagógica quanto sobre a análise do contexto.

Cabe esclarecer que a Linha do Tempo de Mudança é uma técnica de pesquisa, cujo objetivo é fazer com que a professora relembra suas experiências de mudança durante um determinado período. Preparou-se um diagrama de linha de tempo para que a professora incluía um pequeno número de eventos-chaves associados com a mudança. (Ainscow, 1994) Após preencher esse diagrama, que contém o evento, a data e algo que foi significativo para a professora sobre o evento que causou mudança, a pesquisadora analisou as respostas e realizou uma entrevista com a professora baseada na observação em sala de aula e nas informações contidas na linha de tempo.

Na coleta de dados, também, foi utilizado um diário de bordo, no qual contém todas as anotações do campo de pesquisa e minhas impressões, e também um gravador para registrar as conversas.

Antes de iniciar a coleta de dados, submeti o projeto da presente pesquisa ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba para que ele fosse aprovado (segue no anexo 3 documento de aprovação), uma vez que a pesquisa envolvia seres humanos.

---

<sup>8</sup> Técnica traduzida e adaptada do Material: *Mapping Change in School – The Cambridge Manual of Research Techniques* (Ainscow, 1994).

➤ Fase Piloto

A fase piloto foi uma imersão informal no campo de estudo na sala de aula, cujo objetivo foi adequar a linguagem dos instrumentos utilizados na coleta de dados, e conseqüentemente melhorá-los, assim como preparar a pesquisadora para a coleta de dados com as professoras selecionadas, aumentar a validade dos instrumentos e a confiabilidade dos resultados finais.

➤ Coleta de dados

1ª Fase – Ida a Brasília

Antes de começar a coleta de dados com as professoras selecionadas, fui a Brasília-DF entrevistar algumas pessoas chaves que foram responsáveis pelo Projeto Educar na Diversidade, para saber detalhes do seu funcionamento e colher alguns dados quantitativos. Em seguida, revi o protocolo de pesquisa para então iniciar a coleta de dados com as professoras.

2ª Fase – Acesso e Agendamento para Observação em Sala de Aula

Entrei em contato por telefone e agendei visita com a gestora ou supervisora de algumas escolas cujas professoras participaram da formação do Educar na Diversidade, solicitei o nome de algumas professoras e pedi autorização para fazer a pesquisa. A escolha das escolas e das professoras foi pela facilidade de acesso às supervisoras das escolas.

3ª Fase – Visita às escolas e entrega do termo de consentimento

Visitei as escolas, colhi alguns dados gerais da escola, conheci as professoras que participaram da formação e apresentei a pesquisa através de uma carta (anexo 4). Entreguei o termo de consentimento (anexo 5) aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba para que a professora se sentisse mais à vontade e entendesse que a sua imagem seria preservada em todo processo da pesquisa. A pesquisa foi realizada em quatro escolas, com dez professoras.

4ª fase – Observação em Sala de Aula e Entrevista

Realizei a observação na sala de aula de algumas professoras durante um ou dois dias. Em seguida, entreguei a linha de tempo e marquei o retorno para realizar a entrevista semi estruturada.

No dia da entrevista, enquanto esperava a professora, analisava as suas respostas da linha do tempo, e a partir da observação e da linha do tempo, estruturava a entrevista. A entrevista tinha as seguintes questões orientadoras: (1) O que significou para a professora o Educar na Diversidade, e se utilizava alguma estratégia contida no material; (2) Se leu e usou o material para pensar nas aulas ou só o que aprendeu nas oficinas; (3) Se algum evento que a professora participou causou mudança na prática; (4) Como ocorre o planejamento da professora e se pensa nos alunos que têm dificuldades; (5) Se tem alunos com necessidades educacionais especiais e se utiliza alguma estratégia específica. Além dessas perguntas orientadoras, outras surgiam de acordo com os dados que tinham na linha do tempo e na observação.

➤ *A organização e análise dos dados*

No início da coleta de dados nas salas de aula não consegui perceber as práticas inovadoras nas práticas de ensino das professoras pesquisa. Mesmo sem encontrar as práticas inovadoras e inclusivas, continuei observando as salas de aula, e registrando tudo que acontecia que tivesse haver com o meu foco – práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas – e com a minha pergunta de pesquisa: *Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade mudaram em termos de inovação?* Ao retornar do campo e tendo observado uma parte das dez salas de aula, e preocupada por não encontrar as práticas inovadoras e inclusivas, até mesmo por estar carregada de preconceitos e concepções, em conversa com a minha orientadora emergiram duas perguntas norteadoras para fazer a análise dos dados. Tais perguntas foram: o que mudou? O que encontrei de diferente? A partir daí, retornei ao campo, com o olhar mais aguçado, para finalizar a coletar os dados. Em seguida, revi os dados coletados de cada sala de aula, a partir das anotações da minha observação, da linha do tempo de cada professora e da entrevista, e passei a olhar para esses instrumentos, pensando no meu foco, na minha pergunta de pesquisa e nas perguntas

orientadoras para a análise. Nesse momento também foi crucial ter domínio do referencial teórico abordado no capítulo 01 para fazer a análise.

Aos fazer esta leitura minuciosa dos dados, a chamada análise microscópica dos dados (STRAUSS E CORBIN, 2006), começaram a emergir paulatinamente os achados do estudo, os quais, no início, pensei que fossem surgir como categorias, mas o que surgiu foram três dimensões de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas da sala de aula e uma quarta dimensão com a equipe pedagógica, as quais serão apresentadas no capítulo de análise.

Portanto, os vários instrumentos de coleta de dados utilizados deram base à posterior triangulação dos dados, identificação de dimensões relevantes para responder à pergunta de pesquisa colocada pelo estudo e sua subsequente análise. Após a análise dos dados através das dimensões encontradas com as evidências, foi possível construir uma teoria sobre práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras.

### CAPÍTULO III

#### ANALISANDO OS DADOS À LUZ DOS PRINCÍPIOS DA METODOLOGIA DE ENSINO INCLUSIVO E DOS TRÊS PILARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, apresento a análise dos dados colhidos no campo de estudo da presente pesquisa, com o objetivo de identificar elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva, a partir do qual respondo à pergunta: *Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade mudaram em termos de inovação?*

No contexto atual da educação, atingir o objetivo da presente pesquisa é de suma importância, uma vez que conforme diretrizes internacionais, sistemas educacionais de inúmeros países estão envolvidos em implementação de mudanças para desenvolver qualidade em educação e atingir a educação para todos, o que implica em melhorar os resultados da aprendizagem do(a)s estudantes. Tais mudanças estão relacionadas, entre outros fatores, à implementação de mudanças na prática pedagógica docente, particularmente no que diz respeito ao uso de metodologias de ensino inovadoras e inclusivas na sala de aula, que favoreçam a participação do(a)s estudantes. (FERREIRA, 2007; UNESCO, 2005; BOOTH & AINSCOW 2002; DELORS, 2001; UNESCO 1994; UNESCO 1996)

Esta pesquisa, como explicitado no capítulo anterior, é um estudo de caso, no qual foram observadas as práticas pedagógicas de 10 professoras do município de Bayeux que participaram da oficina de formação do Projeto Educar na Diversidade da SEESP/MEC em 2008. Os nomes das escolas e professoras utilizados neste capítulo são fictícios. É importante lembrar, também, que é utilizado o termo *professora* porque todas as professoras que participaram da pesquisa eram mulheres.

Para tanto, neste capítulo de apresentação da análise dos dados, no primeiro momento caracterizo o município de Bayeux – PB e o seu sistema educacional. Em seguida, descrevo o processo de implantação do PEnD no município, assim como as ações desenvolvidas durante a formação docente. No terceiro momento, apresento as professoras que participaram da pesquisa bem

como as suas salas de aulas e escolas, a fim de caracterizar o contexto nas quais estavam inseridas.

Logo em seguida, trago detalhadamente as três dimensões das práticas inovadoras e inclusivas que emergiram neste estudo, quais sejam: *Dimensão 1 – Funcionamento*; *Dimensão 2 – Interação*, e *Dimensão 3 – Didática Motivadora*, e uma dimensão externa de apoio ao docente – *Ação da equipe técnica*.

Para ilustrar tais dimensões, apresento as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas que são mais representativas de inovação metodológica, identificando, assim, alguns elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva.

### **3.1 O sistema educacional de Bayeux**

O município de Bayeux<sup>9</sup>, fundado em 15 de dezembro de 1959, possui 32 Km<sup>2</sup> de extensão e está localizado a 4km da capital João Pessoa, no Estado da Paraíba. Possui uma população aproximada de 99 mil habitantes, cuja incidência de pobreza é aproximadamente de 62% (IBGE, 2010). Na cidade está localizado o Aeroporto Internacional Presidente Castro Pinto. Possui importante representação do ecossistema de manguezal, região que se mostra de grande importância para a preservação da fauna e da flora ameaçadas, mas ainda existentes no estuário do Rio Paraíba. Seu território, em torno de 60%, ainda é constituído de manguezais e resquícios de Mata Atlântica.<sup>10</sup>

O sistema educacional de Bayeux é composto por 28 escolas, distribuídas em 05 polos, são eles: polo Sesi-São Bento, polo Centro, polo Mario Andreaza, polo Alto e polo Imaculada, os quais correspondem aos principais bairros do município. As áreas onde estão localizadas as escolas são áreas carentes e algumas delas são de difícil acesso. As escolas, em sua maioria, são escolas com poucos recursos, tendo basicamente o quadro e o giz, algumas das quais possuem bibliotecas, TV, DVD e sala de recursos.

---

<sup>9</sup> Pronuncia-se: baiê

<sup>10</sup> Dados extraídos no site <http://www.bayeux.pb.gov.br/sobrecidade.asp> acesso em 20/10/10

Em 2010, foram matriculados 11.605 aluno(a)s, distribuídos nos diversos segmentos, conforme quadro abaixo, estando a maioria concentrada no ensino fundamental:

| SEGMENTO              | Nº DE ALUNO(A)S |
|-----------------------|-----------------|
| Educação Infantil     | 723             |
| Ensino Fundamental I  | 4.953           |
| Ensino Fundamental II | 3.116           |
| Correção de Fluxo     | 182             |
| EJA 1º segmento       | 660             |
| EJA 2º segmento       | 1.676           |
| Ensino Médio          | 295             |
| <b>TOTAL</b>          | <b>11.605</b>   |

**Quadro 02:** Número de Alunos Matriculados em Bayeux – PB  
**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Bayeux (SMEBayeux, 2010)

O município tem 483 professores da educação infantil e ensino fundamental (INEP/MEC, 2009)<sup>11</sup>.

### 3.1.1 As escolas: características e minhas impressões

A escolha das escolas e professoras para a pesquisa, como explicitado no capítulo de metodologia, ocorreu em função da facilidade de acesso às supervisoras das escolas.

Ao chegar às escolas fui sempre bem recebida pela supervisora ou/e pela diretora, e quando explicava o objetivo da minha visita, *todas*, sem exceção deixaram as portas abertas para eu colher qualquer informação da escola. As escolas pesquisadas, às quais darei nomes fictícios, foram: a Escola Apoio, Escola Inovação, Escola Mudança e Escola Colaboração.

Na minha primeira visita à Escola Apoio e à Escola Mudança fiquei impressionada com o aspecto físico nada acolhedor da escola, pois as paredes não tinham cartazes, estavam pintadas com cores fortes correspondentes às cores do partido da prefeitura, o chão estava sujo e a entrada também, devido à área onde se localizavam as duas escolas.

Na minha primeira visita à Escola Inovação e à Escola Colaboração, por outro lado, a primeira impressão foi totalmente diferente: ambas, como veremos

<sup>11</sup> Dados disponíveis: <http://www.ibge.com.br/cidadesat/topwindow.htm?1> acesso:26/02/2011

mais adiante, têm um ambiente acolhedor por si só, as paredes têm cartazes acolhedores, relacionados com a aprendizagem e até mesmo produções dos estudantes, os ambientes têm boa luminosidade e são limpos.

Abaixo apresento um quadro com algumas características das 04 escolas pesquisadas.

| <b>DADOS DAS ESCOLAS</b>   | <b>ESCOLA APOIO</b> | <b>ESCOLA INOVAÇÃO</b> | <b>ESCOLA MUDANÇA</b> | <b>ESCOLA COLABORAÇÃO</b> |
|----------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>Nº Aluno(a)s</b>        | 381                 | 582                    | 627                   | 768                       |
| <b>Nº Professoras</b>      | 15                  | 25                     | 20                    | 21                        |
| <b>Nº Supervisoras</b>     | 01                  | 02                     | 03                    | 03                        |
| <b>Nº Psicólogas</b>       | -                   | -                      | -                     | 01                        |
| <b>Biblioteca</b>          | 01                  | 01                     | 01                    | 01                        |
| <b>Sala de Recursos</b>    | -                   | 01                     | -                     | -                         |
| <b>Sala de Informática</b> | -                   | -                      | -                     | 01                        |
| <b>Sala de Professores</b> | -                   | 01                     | 01                    | 01                        |
| <b>Refeitório</b>          | -                   | 01                     | -                     | 01                        |
| <b>Ginásio</b>             | -                   | 01                     | -                     | -                         |

**Quadro 03:** Caracterização das escolas pesquisadas

**Fonte:** Diário de Pesquisa (DANTAS, 2010)

No quadro acima, verificamos que a Escola Mudança e a Escola Colaboração tem o maior número de aluno(a)s, da educação infantil ao ensino fundamental II, incluindo educação de jovens adultos (EJA). Já a Escola Inovação, apesar de ter uma grande quantidade de aluno(a)s, atende apenas à educação infantil e ao ensino fundamental I. A Escola Apoio, por sua vez, atende aos aluno(a)s do ensino fundamental I e EJA.

A seguir descrevo detalhadamente as características da estrutura e funcionamento de cada escola para que o leitor tenha uma visão de como é o ambiente de trabalho das dez professoras pesquisadas.

### Escola Apoio

A Escola Apoio foi a primeira escola que visitei, ao entrar nela passamos por um portão que fica sempre aberto, depois por uma grade que fica fechada e é aberta pelo vigia. Em seguida, nos deparamos logo com as salas de aula que ficam nas laterais de um corredor largo, o qual tem banheiros para o(a)s aluno(a)s, a cozinha, uma sala que funciona como biblioteca dentro da qual tem um banheiro para os funcionários. Ao final do corredor está localizada a secretaria. No dia em que fui à escola, ela estava sendo pintada, e a biblioteca estava sendo reorganizada. Então havia carteiras aglomeradas no beco da escola, e dentro da biblioteca muitos livros empilhados, alguns velhos e outros novos.

O aspecto da escola, no geral, não era nada atrativo, principalmente para os alunos que estavam no primeiro mês de aula. A escola é pequena e não possui espaço aberto para as crianças brincarem, por isso na hora do intervalo elas lancham e depois retornam às suas salas. Das quinze professoras que a Escola Apoio tem, nove são do ensino fundamental I e o planejamento ocorre quinzenalmente com todas as professoras.

### Escola Inovação

A Escola Inovação é uma escola grande, possui um espaço aberto para as crianças brincarem e um ginásio. Tem um espaço para as crianças menores, cantina, sala de professores ampla, sala para as supervisoras, sala da direção, biblioteca, sala de recursos, e algumas salas de aula, que ficam no primeiro andar. A escola é aconchegante, as paredes são pintadas com figuras do smilinguido<sup>12</sup> com mensagens da bíblia e na entrada tem uma frase de boas vindas. Na hora do intervalo as crianças lancham no refeitório e depois brincam no espaço aberto do pátio.

Há uns quatro anos essa escola tornou-se municipal, pois antes pertencia a uma igreja evangélica e possuía um convênio com uma organização não-governamental estrangeira. Quando pertencia à igreja, os princípios cristãos eram o norte para todas as atividades pedagógicas, e cada docente tinha que escrever no quadro os sete princípios e comentar cada um, antes de começar suas atividades na sala de aula. Provavelmente, a tradição religiosa da escola fez com que a maioria

---

<sup>12</sup> Com letras bem visíveis

das professoras e funcionários trabalhem lá há muito tempo e o relacionamento entre eles seja bom, por existir um clima harmonioso na escola, inclusive com a diretora.

As vinte e cinco professoras da Escola Inovação são da educação infantil ao ensino fundamental I. O planejamento ocorre quinzenalmente, é geral com todas as professoras e, semanalmente, as professoras apresentam o planejamento individual para as supervisoras.

As salas de aulas dessa escola são pequenas e as carteiras ficam muito perto umas das outras. Algumas salas não têm janelas, apenas ventiladores, o que as torna quentes. A escola possui uma biblioteca que é utilizada frequentemente pelas professoras e uma sala de recursos, com computadores e jogos. Esta sala serve de apoio pedagógico para os aluno(a)s com necessidade educacionais especiais – NEE, pois nessa escola há 50 (cinquenta) aluno(a)s com NEE distribuídos nas turmas.

### Escola Mudança

A Escola Mudança localiza-se próximo a uma feira livre e no fundo da escola há um terreno baldio. Seu espaço físico é grande, mas pouco aproveitado, pois tem apenas dois blocos interligados por uma pequena passarela, que fica próximo à entrada da escola. Por trás desses dois blocos há uma grande área aberta coberta por mato, na qual poderia ser construído um ginásio, por exemplo, no bloco 01 que fica do lado esquerdo, está localizada a diretoria, a secretaria, a sala de professores e o arquivo morto da escola. O bloco 02, que fica no lado direito, tem um corredor de passagem que dá acesso ao corredor das salas de aula e à biblioteca, e à esquerda uma quadra interna, ao fundo da qual está localizada a cozinha. O corredor que dá acesso às salas de aulas, assim como às outras dependências do bloco 02 não tem um conforto térmico adequado para o número de aluno(a)s que circulam pela escola, os ambientes são escuros. As salas de aulas dessa escola são grandes, mas não possuem janelas, apenas elementos vazados.

Das vinte professoras da Escola Mudança, sete são da educação infantil e ensino fundamental I, oito são do ensino fundamental II, uma da correção de fluxo e quatro da Educação de Jovens e Adultos. O planejamento ocorre quinzenalmente aos sábados, sendo geral com todas as professoras. O individual acontece no

horário de educação física da turma, a supervisora fica uma hora com cada professora toda semana. Nesta escola verifiquei que a supervisora tem um bom relacionamento com as professoras e é bem participativa nas atividades pedagógicas realizadas pela escola. Existe um trabalho colaborativo, de apoio mútuo entre a supervisão, a direção e as professoras.

A escola possui alguns projetos do governo federal, tais como: Mais Educação, Saúde e prevenção na escola, e Escola que Protege. O projeto desenvolvido pela escola é o projeto manguezal, sobre o meio ambiente.

### Escola Colaboração

A Escola Colaboração é uma escola de primeiro andar, de porte médio, que foi recentemente reformada. Assim que entramos na escola nos deparamos com a sala da diretora. Em seguida, há um corredor com salas de aulas, biblioteca, sala de informática, sala de professores e banheiros, ao final do qual encontra-se a cozinha e um refeitório que serve também como um pátio para as crianças brincarem. No andar superior da escola, há mais salas de aulas. As salas de aulas são espaçosas e têm um cantinho da leitura. No geral, a escola é bem aconchegante, a sua entrada tem uma frase de boas vindas, assim como cartazes sobre os projetos da escola e informativo. Ela é bem arejada e tem uma boa luminosidade.

Das vinte e uma professoras da Escola Colaboração, oito são da educação infantil e ensino fundamental I. O planejamento é quinzenal, um geral com todos, e um individual com a supervisora, para ver a necessidade de cada professora. Além disso, toda professora tem uma ficha de avaliação de cada aluno, a qual foi detalhada na descrição da aula da professora Iris.

É importante destacar que a supervisora da Escola Colaboração, que elaborou a ficha de avaliação do aluno, acumula duas funções na escola, pois ela é a diretora geral da escola, e também é a supervisora da Escola Mudança. Assim como na Escola Mudança, na Escola Colaboração a supervisora/diretora tem um bom relacionamento com as professoras e todos demais funcionários. Ela é bem participativa nas atividades pedagógicas realizadas pela escola, existindo um trabalho colaborativo, de apoio mútuo entre todos que fazem parte da escola.

Os projetos do governo federal desenvolvidos pela Escola Colaboração são: Mais educação, Saúde e prevenção na escola. Fora estes, a escola desenvolve alguns projetos de acordo com a necessidade (bulling, água) e cantinho da leitura.

As professoras e supervisoras das escolas acima apresentadas, participaram do PEnD, o qual passo a apresentar.

### **3.2 O Projeto Educar na Diversidade em Bayeux**

#### *3.2.1 Breve histórico: o contexto federal do PEnD*

O Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade da SEESP/ MEC tem como objetivo preparar docentes das redes de ensino brasileira para práticas de ensino inclusivas que “respondam de forma mais efetiva às necessidades educacionais de [todos] estudantes e à diversidade nas escolas”(MEC, 2005: p.23). Tais metodologias orientam o(a) docente para que sua prática de ensino tenha como base cinco princípios chaves: (1) aprendizagem ativa; (2) negociação de objetivos; (3) demonstração, prática e feedback; (4) apoio mútuo e, (5) avaliação contínua, conforme já tratado em profundidade no capítulo 1. Este é, portanto, um projeto de desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento didático.

O PEnD constituiu uma ação realizada no *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade* da SEESP/ MEC (REF), por isso foi realizado nos municípios-polos que fazem parte desse programa. Os municípios polos são aqueles que têm a competência de implementar a política da educação inclusiva orientada pela SEESP/MEC no seu município e nos municípios de sua área de abrangência, exercendo assim a função de multiplicador das ações propostas pelo Programa Educação Inclusiva, conforme documento orientador (MEC, 2005). Os municípios de abrangência são aqueles que recebem a política de educação inclusiva da SEESP/MEC via município-polo e, geralmente, localizam-se nas áreas circunvizinhas do município-polo.

O PEnD consistia em dois momentos. No primeiro, dois representantes de cada município-polo participavam da oficina de formação para serem multiplicadores. No segundo, esses participantes voltavam para seus municípios-polo com o compromisso de realizar essas oficinas com um grupo de gestores,

educadores e agentes municipais do seu município e dos municípios de abrangência.

Na Paraíba tive a oportunidade de acompanhar em cinco municípios-polo a implantação do PEnD. Os representantes de cada município eram convidados para participar de uma formação de 40 horas, financiada pelo Ministério da Educação – MEC, durante as quais eram preparados para se tornar multiplicadores de práticas de ensino inclusivas. A formação desses multiplicadores era realizada com base no *Educar na Diversidade*, material de formação docente (MEC/SEESP, 2005-2006). Este material possui conteúdos sobre necessidades educacionais especiais em uma perspectiva abrangente que engloba crianças e jovens de todos os grupos vulneráveis. Foi construído com base no material da UNESCO – *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula – PACK* (UNESCO,1993), que possui quatro módulos contendo uma total 34 unidades construídas com um referencial didático-metodológico inovador.

De posse desse novo conhecimento teórico metodológico, a dupla de multiplicadores (teoricamente) tinham o compromisso de retornar ao seu município-polo e organizar oficinas de formação de gestores e professore(a)s, envolvendo representantes das escolas do seu município e representantes dos municípios de sua abrangência. O estudo de Torres (2010), *Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas em educação*, revela que a multiplicação não é monitorada nos municípios-polo e que não há acompanhamento sistemático dos multiplicadores por parte da SEESP/MEC, embora essas ações sejam financiadas com recursos públicos.

Como coordenadora do ensino fundamental I na Secretaria de Educação do município de João Pessoa-PB, município-polo, durante o período de 2006 a 2008, constatei que, por exemplo, a formação prevista não se realizou neste município. Contudo, cabe destacar que a SEESP/MEC ‘cobrava’ dos municípios-polo o envio de um relatório de atividades anual.

Em entrevista com uma das técnicas da SEESP/MEC em Brasília, quando indaguei sobre o acompanhamento do PEnD recebi a seguinte informação:

No ano de 2005 e 2006 houve esse acompanhamento posterior às oficinas, com relatos de experiências de práticas inclusivas em sala de aula, mas nos anos seguintes (2007 e 2008) não houve. Os municípios

entregaram os seus relatórios e dados contidos não foram, nem mesmo, tabulados. (Entrevista Técnica da SEESP, 10/08/2009)

Se o MEC não acompanha ou monitora as ações de formação que são realizadas em seus inúmeros programas e projetos, não há dados oficiais sobre os resultados das mudanças implementadas nas salas de aulas brasileiras que, de fato, evidenciem mudanças efetivas e relevantes nas práticas pedagógicas. Novamente, afirmo que o presente estudo constitui uma contribuição de valor para o desenvolvimento de políticas públicas que visam a melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Passo, no tópico seguinte, a tratar da minha participação em uma das oficinas de formação do PEnD realizada em Natal, capital do Rio Grande do Norte, e que contou com representantes de municípios-polo dos Estados do Norte e Nordeste.

### *3.2.2 Participação como convidada da oficina de formação do PEnD*

O município de Bayeux não era um município de abrangência no âmbito do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da SEESP/MEC e, portanto, não foi convidado a enviar representantes para participar da ação de formação do Projeto Educar na Diversidade. Apesar disso, minha conexão pessoal com a Coordenação Nacional do PEnD possibilitou que eu e três colegas participássemos da oficina de formação realizada em Natal - RN em agosto de 2005. Cabe destacar que todas nós já conhecíamos e aplicávamos os princípios orientadores da prática de ensino inclusivo que norteiam todo o material do Projeto Educar na Diversidade desde 2001 porque fomos formadas como multiplicadoras em uma das disciplinas de nosso Curso de Pedagogia da UFPB, pela professora que mais tarde se tornou a Coordenadora Nacional do PEnD na SEESP.

### *3.2.3 Implantação no Município*

Até 2007 o município de Bayeux não tinha política ou um programa de formação continuada para gestores, especialistas e professores. As iniciativas que havíamos algumas vezes, ocorriam de uma forma pontual. Dessa forma, ao atuar no município, inicialmente como professora e depois como membro da Coordenação de Educação Especial, identifiquei a necessidade de formação continuada e vislumbrei

a possibilidade de coordenar uma ação de formação do PEnD, em parceria com uma colega que, naquela época, trabalhava ao mesmo tempo na cidade de Bayeux e em Santa Rita (como coordenadora do Setor de Educação Especial) e que também teve a oportunidade de participar de oficina de formação do Projeto Educar na Diversidade, realizado pela SEESP/ MEC em Salvador – BA em 2006.

Após negociarmos com a coordenadora de educação especial para realizarmos uma ação de formação continuada na área de educação inclusiva, construímos um projeto com as três frentes de ação contidas no material, e planejamos as oficinas para o período entre 2007 e 2009:

- (1ª) formação com as gestores e especialistas da rede para serem multiplicadoras;
- (2ª) formação com as professoras da rede, e
- (3ª) acompanhamento e monitoramento nas escolas.

Abaixo detalho cada ação:

*1ª Ação (agosto a dezembro de 2007): Formação com as gestoras e especialistas da rede para serem multiplicadoras*

- Palestra de abertura para apresentar o Projeto com a participação da coordenadora nacional do PEnD (SEESP/MEC)
- Realização de oficinas de formação com 55 gestoras e especialistas das 28 escolas da rede, totalizando 60 horas/aulas.
- O encerramento dessa ação ocorreu com a apresentação da segunda ação a ser realizada no ano seguinte

*2ª Ação (março a dezembro de 2008): Formação com as professoras da rede*

- as gestoras e especialistas com o nosso apoio, realizaram a formação com 417 professoras da educação infantil e ensino fundamental da rede, cujas práticas pedagógicas de alguns delas foram objetos de investigação do presente estudo, como veremos no tópico seguinte.

- As gestoras e especialistas foram distribuídas em 05 grupos, conforme distribuição dos polos das escolas, cada grupo tinha em torno de 05 escolas. Para realizar as oficinas com as professoras das escolas cada grupo de especialista se organizava no seu polo. Este momento foi bastante interessante, pois algumas gestoras e especialistas não se sentiam seguras para realizar a oficina, no entanto, nós insistimos para que elas realizassem. Elas se reuniam e planejavam detalhadamente como seria a oficina, e nós apenas as apoiávamos em todo processo de planejamento, execução e avaliação das oficinas.

- No final de 2008, a formação foi finalizada com a participação da maioria das professoras.

### *3ª Ação (2009): Acompanhamento e monitoramento nas escolas*

- A ideia inicial era monitorar as escolas e as professoras participantes do Projeto Educar na Diversidade na implementação e desenvolvimento das práticas de ensino inclusivo nas salas de aula.

- Não foi possível realizar essa ação, devido às mudanças administrativas do município, e apesar do Projeto ser do governo federal, ele, a princípio, não causa interesse para algumas administrações municipais, pois o único apoio do MEC é a oficina de formação para os multiplicadores, o fornecimento de material didático (o livro Educar na Diversidade) e um monitoramento superficial das ações realizadas no município.

### **3.3 Caracterização das docentes**

A pesquisa foi realizada com 10 professoras que participaram do PEnD – Bayeux cujas turmas são apresentadas também a seguir, no quadro contendo informações gerais relevantes para se compreender a população que participou do presente estudo.

| Nome professora | Escola              | Ano que leciona | Nº aluno(a)s | Faixa etária | Nº alunos NEE |
|-----------------|---------------------|-----------------|--------------|--------------|---------------|
| Profa Ana       | Apoio               | 2º              | 20           | 6 a 11 anos  | 01            |
| Profa Bia       |                     | 3º              | 15           | 9 a 12 anos  | 02            |
| Profa Carla     | Inovação            | 3º              | 23           | 10 a 12 anos | 04            |
| Profa Dani      |                     | 1º              | 13           | 5 a 7 anos   | 01            |
| Profa Eva       |                     | 2º              | 20           | 6 a 7 anos   | 01            |
| Profa Flora     |                     | 5º              | 27           | 9 a 11 anos  | –             |
| Profa Gal       |                     | 3º              | 27           | 7 a 9 anos   | 01            |
| Profa Helen     | Mudança             | 2º              | 25           | 7 a 10 anos  | –             |
| Profa Iris      | Mudança/Colaboração | 2º              | 20           | 7 a 9 anos   | 05            |
| Profa Jane      | Colaboração         | 2º              | 22           | 7 a 9 anos   | 01            |

**Quadro 04:** Apresentação das turmas  
**Fonte:** Diário de pesquisa (DANTAS, 2010)

Conforme quadro acima, as professoras pesquisadas lecionam no ensino fundamental I, têm em média 20 alunos, cuja faixa etária varia muito em uma mesma turma. Os dados revelam que 80% das professoras pesquisadas têm, pelo menos, um aluno com necessidade educacional especial – NEE em sua turma.

O quadro 05, apresentado abaixo, contém informações relevantes acerca do nível de formação das docentes, experiência no exercício profissional e número de turnos que trabalha.

| Nome        | Escola              | Formação           | Quantos turnos trabalha | Há Quantos Anos Ensina |
|-------------|---------------------|--------------------|-------------------------|------------------------|
| Profa Ana   | Apoio               | Pedagogia          | 2                       | 17 anos                |
| Profa Bia   |                     | Pedagogia          | 2                       | 21 anos                |
| Profa Carla | Inovação            | Pedagogia          | 2                       | 26 anos                |
| Profa Dani  |                     | Pedagogia          | 2                       | 08 anos                |
| Profa Eva   |                     | Pedagogia          | 1                       | 09 anos                |
| Profa Flora |                     | Pedagogia          | 2                       | 10 anos                |
| Profa Gal   |                     | Cursando Pedagogia | 2                       | 11 anos                |
| Profa Helen | Mudança             | Pedagogia          | 2                       | 10 anos                |
| Profa Iris  | Mudança/Colaboração | Pedagogia          | 2                       | 12 anos                |
| Profa Jane  | Colaboração         | História           | 1                       | 15 anos                |

**Quadro 05:** Apresentação das professoras  
**Fonte:** Diário de pesquisa (DANTAS, 2010)

Os dados colhidos indicam que 90% das professoras têm curso superior, 80% têm dez anos ou mais em sala de aula e trabalham os dois expedientes. Da mesma forma que a maior parte das professoras brasileiras, as professoras desse estudo atuam em duas escolas, ou seja, têm em média 40 horas semanais de atividade docente em sala de aula e 10 horas de planejamento, condição profissional que interfere diretamente na elaboração do planejamento e realização de atividades mais diversificadas em sala de aula, conforme seus depoimentos, que serão explorados em profundidade nas dimensões encontradas nesse estudo.

Apresentado as professoras e suas turmas, a seguir apresento a caracterização geral das salas de aula com relação ao conforto térmico e à organização da sala, elementos importantes no processo ensino-aprendizagem.

|             | Tamanho da sala | Luminosidade da sala | Ventilação da sala | Organização das carteiras | Utilização das paredes |
|-------------|-----------------|----------------------|--------------------|---------------------------|------------------------|
| Profa Ana   | Grande          | Boa                  | Ruim               | Enfileirada               | Não                    |
| Profa Bia   | Pequena         | Ruim                 | Ruim               | Meia lua                  | Não                    |
| Profa Carla | Pequena         | Ruim                 | Ruim               | Enfileirada               | Sim                    |
| Profa Dani  | Pequena         | Boa                  | Boa                | Dupla                     | Não                    |
| Profa Eva   | Pequena         | Ruim                 | Ruim               | Enfileirada               | Não                    |
| Profa Flora | Pequena         | Boa                  | Boa                | Enfileirada               | Sim                    |
| Profa Gal   | Pequena         | Boa                  | Ruim               | Enfileirada               | Sim                    |
| Profa Helen | Grande          | Boa                  | Boa                | Enfileirada               | Sim                    |
| Profa Iris  | Grande          | Boa                  | Boa                | Enfileirada               | Sim                    |
| Profa Jane  | Grande          | Boa                  | Boa                | Enfileirada               | Sim                    |

**Quadro 06:** Caracterização das salas

**Fonte:** Diário de Pesquisa (DANTAS, 2010)

Os dados sobre as classes revelam que 80% das salas de aula visitadas estão organizadas com as carteiras enfileiradas, 70% possui boa luminosidade, 60% das salas são pequenas, em 60% das salas a professora utiliza as paredes para afixar cartazes e pôsteres com atividades relacionadas aos conteúdos abordados e, 50% não possuem uma boa ventilação.

A organização física da sala, a falta de espaço para um número médio de 25 alunos, a tendência da professora a permanecer sentada em seu birô, associados a uma ventilação não apropriada, se consideradas as altas temperaturas

da região do nordeste, as condições ambientais para a aprendizagem não parecem favoráveis ao bem estar do(a) educando(a).

Conforme, abordado no capítulo 01, a qualidade na educação é definida pela UNICEF(2005) através de cinco dimensões: aluno, ambientes, conteúdo, processos e resultados (UNESCO, 2005). O ambiente da sala, portanto, influencia diretamente a qualidade do ensino porque provoca impacto no modo como cada aluno(a) se sente. Por exemplo, se o espaço físico é agradável, tem estímulos visuais relacionados aos conteúdos, o(a) aluno(a) fica mais predisposto para a aprendizagem porque seu interesse é despertado. Por outro lado, salas de aula sem atrativos visuais, quentes e pequenas, não são favoráveis para provocar a motivação necessária à aprendizagem de crianças e jovens do mundo atual, imersos cotidianamente em contextos extremamente estimulantes. Como, então, esperar o interesse de crianças que ficam ‘trancadas’ em salas de aulas como essas, em torno de 04 horas?

A caracterização do campo com base nos dados levantados a partir das visitas às salas de aulas e a organização e análise dos dados colhidos sobre as práticas docentes, ofereceram as bases para a emergência de três dimensões de práticas de ensino inovadoras

### **3.4 As práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas**

Nas várias salas de aula foi possível identificar práticas de ensino inovadoras favoráveis à promoção do acesso, participação nas atividades e aquisição do conhecimento dos alunos. Após cuidadosa análise dos dados foram identificadas *três dimensões* de práticas inovadoras e inclusivas e uma *quarta dimensão indireta*, relacionada à ação externa de apoio ao docente conforme abaixo explicitado:

#### **Dimensão 1 – Funcionamento**

1.1 Clima da sala de aula agradável

1.2 Forma de organização da sala de aula

1.3 Sala ‘viva’

## **Dimensão 2 – Interação**

2.1 Acompanhamento e Apoio individual da professora aos alunos

2.2 Apoio entre os alunos

2.3 Linguagem de encorajamento

## **Dimensão 3 – Didática motivadora**

3.1 Atividade prática

3.2 Atividade lúdica

3.3 Atividades relacionadas ao cotidiano do(a)s aluno(a)s

## **Dimensão 4 – Ação da equipe técnica**

4.1 Trabalho colaborativo entre a equipe técnica e a professora

Dentre todas as práticas observadas e consideradas inovadoras, descrevo em detalhe aquelas que mais se destacaram por apresentarem inúmeros elementos relativos à aplicação de alguns dos princípios orientadores da prática inclusiva: aprendizagem ativa, negociação de objetivos, demonstração, prática e feedback; apoio mútuo e avaliação contínua (UNESCO, 1993; MEC, 2005) e dos três pilares da educação inclusiva: acesso, participação e aquisição (UNESCO, 1993; AINSCOW, 1996; FERREIRA, 2007).

Dentre as dez professoras pesquisadas, sete apresentaram mudanças na sua prática a partir do Educar na Diversidade, dentre as quais quatro aplicam com maior consistência os princípios da metodologia de ensino inclusiva. A seguir, portanto, apresento com detalhe a análise das suas práticas de ensino, tendo como base as dimensões de práticas inovadoras e inclusivas encontradas no presente estudo, após proceder à análise microscópica dos dados (STRAUSS E CORBIN, 2006)

A análise dos dados das quatro professoras selecionadas será organizada em quatro momentos. No primeiro (I) apresento o *estilo da professora*, incluindo dados pessoais, profissionais, informações sobre a entrevista, minhas impressões e depoimentos da professora sobre mudança, inovação e inclusão de alunos com NEE. No segundo (II) apresento a *aula da professora*, descrevendo a sala fisicamente e sua atmosfera, como foi a minha chegada, detalhamento da atividade que estava sendo realizada, e por fim trato da didática utilizada e da

atitude da professora em relação aos alunos(grifando). No terceiro (III) caracterizo o *que mudou na prática pedagógica das professoras*, relacionando com as dimensões das práticas inovadoras e inclusivas encontradas no presente estudo. No quarto (IV) abordo o que poderia ser ainda melhorado nas práticas dessas professoras para ser mais inclusiva e inovadora.

#### *O estilo da professora Bia*

A professora Bia tem em torno de 37 anos de idade, mora no município vizinho a Bayeux, de manhã trabalha numa escola próxima à sua casa e à tarde trabalha na Escola Apoio. Ela é pedagoga e ensina há 21 anos. A impressão que tive da professora Bia é que ela uma pessoa bem dinâmica, ativa e comprometida com o que faz. Ela tem um bom relacionamento com as professoras e os funcionários da escola, inclusive no ano anterior ela fazia o seu planejamento com a professora Ana, não faz mais porque as duas não moram mais perto uma da outra.

No que concerne à prática de ensino da professora Bia, desde que a visitei a primeira vez, observei que ela é atenciosa e paciente com os alunos, procura envolvê-los nas atividades o tempo todo e motiva-os para aprender a partir das suas experiências. Sua sala de aula também é organizada de uma maneira que torna o ambiente agradável para a aprendizagem, conforme veremos na descrição da sua aula. (Memo *Impressões Profa Bia*, 2010)

A entrevista com a professora Bia foi realizada na segunda vez que visitei a sua classe, após sua aula terminar. A entrevista foi realizada na sua sala e depois tivemos que ir para uma outra sala, pois a servente da escola precisou limpá-la. A entrevista teve como base as respostas da professora Bia na Linha do Tempo (vide capítulo 2) e a partir da sua participação do Projeto Educar na Diversidade.

Quando lhe perguntei em que sentido o PEnD causou mudança na sua prática em sala de aula, ela me respondeu:

*Depois que participei da formação no Educar na Diversidade vi a importância de trabalhar a capacidade de cada um, respeitando suas limitações. Passei a utilizar atividades diversificadas na sala de aula, trazendo jogos, trabalhando com o lúdico, para que todos participem. Essa atitude melhorou o desempenho dos alunos, que passaram a aprender. No entanto, trabalhar dessa maneira, respeitando as limitações dos alunos e tentando integrar todos os alunos nas atividades, é muito difícil, pois muitas vezes não recebemos apoio da escola – direção e supervisão. (Entrevista Profa Bia, Questão 1, 17/03/2010)*

### *A aula da professora Bia*

A turma da professora Bia é de 3º ano e tem 15 alunos. A professora sabia de minha visita. Ao chegar à sala a professora estava lendo um poema e eu aguardei na porta (que estava aberta) até ela me convidar para entrar. A sala estava um pouco escura porque no período da tarde fica posicionada no lado da sombra, mas não era muito quente, tinha uma ventilação natural, normal. A **sala de aula** é pequena e estava **organizada com as carteiras em meia lua**, mas tinha dois alunos sentados em duas carteiras no centro da meia lua, depois eles foram se afastando para ver melhor o quadro. (Vide foto 01 e 02, p.75) Eu sentei atrás dos alunos em uma cadeira fora da configuração de meia lua onde os alunos estavam sentados. Minha impressão ao entrar na sala foi de uma **classe viva, agradável**, onde os alunos conversavam naturalmente, mas sem 'bagunça'. Os **alunos** estavam envolvidos na atividade com o poema e **interagem com os colegas e a professora**. (Vide foto 04, p.75)

A professora Bia estava fazendo no quadro uma atividade de língua portuguesa – produção de texto, durante a qual leu um verso do poema e solicitou aos alunos para darem outro exemplo de versos que rimassem com as palavras do poema. Os alunos estavam interessados e participando da aula. **O poema foi adaptado com os nomes dos alunos**.

A professora manteve a formação de meia lua, mas **orientou os alunos para realizarem a tarefa juntos, em duplas ou em grupos de três**. (Vide foto 03, p.75) Enquanto os alunos copiavam e faziam a tarefa, a professora ia passando nos minigrupos, dando orientações e/ou conferindo o que os alunos tinham feito. (Vide foto 02, p.75) Também ficava **estimulando-os a trabalharem em grupo**, uma vez que parecia haver uma tendência em alguns grupos para realizarem a tarefa sozinhos. Os alunos perguntavam algo para a professora e ela dizia: *João ajude seu colega. Peça a Maria para te ajudar*. **Ela acompanhava detalhadamente quem fazia ou não a tarefa uma vez que circulava o tempo todo na sala**, agachava-se nos mini-grupos, observava quem estava realizando a tarefa ou precisava de ajuda. A professora também aproveitou para corrigir de carteira em carteira a tarefa de casa dos alunos.

Na turma há uma aluna com deficiência mental, com 12 anos de idade: Bel. Esta aluna foi copiar a tarefa do poema, que a professora passou para a classe, na mesa da professora. Depois de copiar a tarefa, Bel voltou para a sua carteira e enquanto os outros colegas faziam a tarefa, ela conversava e parecia distraída, olhando à sua volta... Bel pediu permissão da professora para ir ao banheiro. Quando retornou, após um tempo, a professora foi até a sua carteira para lhe ensinar a tarefa, mas ela continuou conversando e distraída... Bel saiu da sala novamente sem pedir para a professora. Havia dois alunos próximos a Bel que sorriam e brincavam o tempo todo com ela, também não estavam fazendo a tarefa. A professora, então, observou os três e retornou à carteira de Bel e disse: - Bel você tem que terminar a tarefa... Vocês também têm que fazer a tarefa. Um terceiro colega tentou ajudar Bel, mas ela disse para ele: - Não, não quero... . Mas, de repente, sem mais nem menos, Bel começou a fazer a tarefa, contudo sempre desviando sua atenção para outros acontecimentos da sala de aula.

(Profa Bia, Relato de Observação, 15/03/2010)

*O que mudou na prática pedagógica da professora Bia?*

A descrição de aula da professora Bia permite identificar inúmeros elementos didático-pedagógicos que indicam prática de ensino inovadora, conforme marcado em negrito. As características significativas que revelam inovação na forma de ensinar:

- (a) o clima agradável da sala de aula;
- (b) as carteiras organizadas em meia lua;
- (c) a interação entre os alunos e com a professora;
- (d) o apoio da professora aos alunos nos grupos e individualmente;
- (e) o estímulo contínuo da professora para que seus alunos trabalhem em grupo e se apoiem mutuamente;
- (f) a realização de atividade ‘adaptada’ com os nomes dos alunos, despertando o interesse.

As características do *clima agradável da sala de aula* e das *carteiras organizadas em meia lua* referem-se ao **Funcionamento da Classe (dimensão 1)** e se destacam pelo fato de que a professora, além de organizar a sala de aula de uma forma diferente da tradicional, também estimula e encoraja os alunos a interagirem e apoiarem uns aos outros. A mudança na prática de ensino (didática) da professora em questão revela o seu compromisso com a participação de todos os alunos nas atividades propostas. Ao ser questionada sobre as razões pelas quais organiza a classe, a professora responde sem hesitação:

*Utilizo essa estratégia porque **eles ficam menos dispersos** e também trabalha em grupo. Acho que ajuda, principalmente, quando **eles mesmos escolhem os seus grupos**, pois eles **ajudam mais um ao outro**.* (Entrevista Profa Bia, Questão 4, 17/03/2010 – grifo da pesquisadora)

As palavras usadas pela professora, no texto em negrito, já revelam que incorporou princípios da metodologia de ensino inclusiva na prática. A organização das carteiras dos alunos em meia lua indica uma mudança relevante na prática pedagógica dessa professora se considerado que tradicionalmente as carteiras são organizadas em fileiras de forma que os alunos concentrem sua atenção – ‘fiquem menos dispersos’ – na professora à frente da sala ou no birô e no quadro. Nesta concepção não há espaço para a interação dos alunos em grupo ou ajuda mútua. Da mesma forma os alunos no ensino tradicional realizam atividades

individualmente, sem interagir. Nesse sentido, a prática pedagógica observada na turma da professora Bia é claramente orientada por dois princípios da metodologia de ensino inclusiva: aprendizagem ativa e apoio mútuo.

Corroborando com a evidência acima, a observação da aula evidencia o compromisso da professora com a participação de todos os alunos quando ela:

**Não ficou sentada** na sua cadeira nem um minuto; ela ficou o tempo todo em pé circulando pela sala. O relacionamento da professora com os alunos é agradável porque ela **demonstra paciência** para explicar as atividades, **falando** num tom **calmo**, além disso, **deixa os alunos circularem** pela sala, por exemplo, para pegar um material emprestado, para olhar a tarefa do colega. (Profa Bia, Relato de Observação, 15/03/2010)

De acordo com o material de Formação Docente Educar na Diversidade (MEC, 2005), “o clima emocional na sala de aula tem uma grande influência não só no bem-estar dos aluno(a)s, mas também no êxito da aprendizagem.”(Idem, idem: p.180). Isso quer dizer que a atitude docente tem papel chave na construção de um clima favorável à participação e aprendizagem de todos os alunos. Analisando o relato de observação acima, fica evidenciado que a professora Bia está preocupada com que todos os alunos participem ativamente das atividades, pois ela fica o tempo todo em pé passando pelas carteiras apoiando os alunos, tem paciência com eles para explicar as tarefas e permite que eles circulem pela sala para interagirem entre si.

Alinhadas às mudanças significativas na prática docente, as características da didática da professora Bia: *interação entre os alunos e com a professora; apoio da professora aos alunos nos grupos e individualmente, e estímulo contínuo da professora para que seus alunos trabalhem em grupo e se apoiem mutuamente*; referem-se à **Interação (dimensão 2)**. Essas formas de ensino são realçadas na medida em que a professora está o tempo todo incentivando os alunos a se apoiarem e ela também está sempre apoiando-os, demonstrando ou dando feedback, pois mesmo quando estava na frente da sala lendo um poema, a professora fez perguntas aos alunos, para que participassem do processo de ensino-aprendizagem de forma mais ativa. Em outras palavras, a professora deixa de exercer o papel, do que Delors(2001) chama, de ‘solista’ para ser ‘acompanhante’, ser aquela pessoa que vai ajudar “os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber (...)”(DELORS, 2001: P.155).

Por fim, a característica *realização de atividade 'adaptada' com os nomes dos alunos, despertando o interesse*, está relacionada à **Didática motivadora (dimensão 3)** e se enfatiza pelo fato da professora Bia adaptar a atividade do poema com os nomes dos alunos, o que causou um maior interesse dos alunos em participarem da atividade, pois a aprendizagem passou a ter um maior significado para eles, uma vez que envolvia algo do cotidiano deles. Portanto, a professora desenvolveu uma didática baseada em três princípios das práticas de ensino inclusiva: aprendizagem ativa; negociação dos objetivos; demonstração, prática e feedback.

Foto 01 – Sala de aula organizada em forma de U



Foto 02 – Professora apoiando os alunos nas atividades



Foto 03 – Alunos trabalhando em dupla



Foto 04 – Alunos se apoiando



Foto 01, 02, 03 e 04: Sala de Aula da Professora Bia  
Fonte: Arquivos de Fotos (DANTAS, 15/03/2010)

### *O estilo da professora Dani*

A professora Dani é uma professora jovem, pedagoga, ensina há apenas oito anos e trabalha os dois turnos em escolas diferentes. A impressão que tive ao conhecê-la na sala de aula foi de uma pessoa um pouco agitada e ao mesmo tempo alegre. Ela fala apressada com os alunos, às vezes fica nervosa e fala alto com eles e outras vezes é sorridente e carinhosa. No que diz respeito à sua prática pedagógica, ela difere da prática de outras professoras porque acompanha cada aluno individualmente durante todo o ano através de um diário/ portfólio, como veremos com detalhes na descrição da sua aula.

A entrevista da professora Dani foi realizada na sala de professores e foi bem rápida. A professora não tinha outro horário para conversar comigo. A turma dela era de alunos do 1º ano e, segundo ela ‘não era possível deixá-los por muito tempo sozinhos’. Quando lhe perguntei o que significou o PEnD e se ela aplicava alguma estratégia aprendida, ela respondeu:

*Os cursos que participei fizeram diferença para a melhoria da minha prática docente, mas não lembro muito do Educar na Diversidade. Já utilizei o livro na universidade, a parte que fala de altas habilidades, pois tive um aluno com altas habilidades e utilizei o livro, que me ajudou muito. Hoje em dia, tento observar mais cada aluno, para tentar atender às suas especificidades. (Entrevista Profa Dani, Questão 1, 25/03/2010)*

A fala da professora revela indícios de incorporação dos princípios da metodologia de ensino inclusiva em sua prática de ensino quando ela menciona a importância de ‘observar mais cada aluno, para tentar atender às suas especificidades’.

Ao mesmo tempo, sinaliza para o fato de que ela deve participar de inúmeras ações de formação das quais não se lembra em particular do PEnD. O esquecimento não deve surpreender porque, de fato, hoje há um crescente número de oportunidades para formação oferecida pelo governo federal, estadual e municipal.

### *A aula da professora Dani*

A turma da professora Dani tem em torno de 13 alunos. Ao chegar à sala de aula, cumprimentei os alunos e pedi à professora para entrar, pois ela já sabia da minha visita. Os alunos me cumprimentaram, como de costume nessa escola, dizendo: **‘Bom dia, a paz do senhor, seja bem vinda!’** Sentei no final da sala, numa das carteiras dos alunos. Assim que entrei, o que me chamou atenção

nesta sala foram **as carteiras dos alunos que estavam organizadas em duplas enfileiradas**. (Vide foto 06, p.80) No entanto, nas paredes da sala não havia cartazes para estimular os alunos que estavam em processo de alfabetização.

Os alunos estavam em silêncio fazendo uma tarefa de classe numa folha mimeografada pela professora. A tarefa era sobre o alfabeto e a família P. A professora estava sentada no birô olhando alguns cadernos de alunos. O birô da professora ficava na frente das carteiras dos alunos no início da sala, do lado direito, próximo ao quadro.

**Alguns alunos que não sabiam fazer a tarefa iam até a professora, para que os ensinassem.** Depois de algum tempo a professora escreveu no quadro a letra de imprensa e relembrou, com a participação dos alunos, que esse tipo de letra era encontrado nos jornais, livros e revistas, e que na tarefa a letra para ser utilizada era a letra cursiva. Em seguida, **a professora passou de carteira em carteira olhando a tarefa dos alunos e dando orientações quando necessário.**

Depois de um tempo observando a turma, percebi que havia um aluno com necessidade educacional especial. Quando a professora foi até a minha carteira verificar o que eu copiava no caderno (diário de bordo), mostrei-lhe minhas anotações e em seguida perguntei-lhe sobre o aluno.

De acordo com a professora, este aluno tinha paralisia cerebral, provavelmente leve, e tinha um pouco de dificuldade na fala. Segundo a professora Bia o aluno com NEE faz muito pouco as tarefas de classes, *“o que ele mais faz é pintar ou ficar sem fazer nada, o que ele consegue fazer são as tarefas de cobrir.”* (depoimento da professora)

Enquanto os alunos terminavam a tarefa e pintavam, a professora chamava alguns alunos individualmente à sua mesa para fazerem uma lição. Esta lição consistia numa **atividade individual que a professora fazia com cada aluno sistematicamente no decorrer do ano para acompanhar o desenvolvimento na leitura, escrita e linguagem.** Ela tinha um caderno, que funcionava como um **portfólio**, no qual em cada folha tinha o nome do aluno e as atividades que ele fazia, com as anotações sobre a sua evolução. (Vide foto 05, p.80)

Enquanto os alunos faziam a atividade, a professora passou uma tarefa de cobrir para o aluno com paralisia cerebral. Ao término da tarefa, **a professora chamou alguns alunos para escrever a letra cursiva correspondente no quadro. Nesse momento alguns alunos ficaram em pé, querendo participar da atividade o mais rápido.** Depois disso, a professora retornou à sua mesa para terminar a lição com alguns alunos que faltavam ser chamados. Enquanto isso, os outros alunos foram terminar de pintar a sua atividade. **Os alunos estavam bem à vontade, em pé, circulando pela sala, pegando os lápis de cor emprestados entre si, inclusive o aluno com NEE.** (Vide foto 07, p.80)

Depois da atividade a professora distribuiu massa de modelar para os alunos brincarem. **A professora solicitou que os alunos fizessem uma cobrinha com a massa de modelar.** Em seguida, escreveu uma letra no quadro para **os alunos desenharem a letra com a massa de modelar** e assim por diante escreveu todo o alfabeto. A cada letra a professora ia às carteiras dos alunos que tinham dificuldade para desenhar a letra com a massinha, e os ajudava a fazer. **O aluno com paralisia cerebral estava conseguindo fazer as letrinhas com a massa bem direitinho,** e assim participando da atividade junto com os

outros alunos. **Todos estavam eufóricos e muito interessados na atividade.**  
(Vide foto 08, 09 e 10, p.80)

(Profa Dani, Relato de Observação, 19/03/2010)

*O que mudou na prática pedagógica da professora Dani?*

Na descrição da aula da professora Dani os elementos relevantes da sua prática pedagógica que demonstram inovação são:

- (a) a organização das carteiras em duplas enfileiradas;
- (b) a relação harmoniosa entre os alunos e com a professora;
- (c) o acompanhamento sistemático da professora ao desenvolvimento dos alunos;
- (d) o desenvolvimento de atividades práticas que proporciona a participação de todos.
- (e) a atividade para o aluno com NEE

Os elementos *organização das carteiras em duplas enfileiradas e relação harmoniosa entre os alunos e com a professora* da prática pedagógica da professora Dani referem-se ao **Funcionamento (dimensão 1)**. Esses elementos se destacam porque além da professora organizar a sala de aula com as carteiras em duplas enfileiradas permitindo que os alunos possam desenvolver as atividades em conjunto, ela torna o clima da sala de aula agradável, pois os alunos, ao fazerem as tarefas, têm autonomia, podem circular pela sala, trocar materiais e interagir entre si. Tais características demonstram a preocupação da professora em tornar o ambiente da sala propício à aprendizagem, demonstra uma prática pedagógica que tem como base o princípio da aprendizagem ativa, ou seja, da abordagem que encoraja “os participantes (...) a envolver-se em atividades de aprendizagem.” (MEC, 2005: p.23) Isto é evidenciado no relato de observação quando a professora chama alguns alunos para escreverem no quadro e eles ficam ansiosos e eufóricos para participar da atividade.

O elemento *acompanhamento sistemático da professora ao desenvolvimento dos alunos* da prática pedagógica da professora Dani relaciona-se com a **Interação (Dimensão 2)** e deve ser destacado porque, segundo a entrevista, a professora passa o ano todo acompanhando o desenvolvimento de cada aluno na leitura, escrita e linguagem, através de um diário, um portfólio. Essa prática

pedagógica demonstra uma metodologia de ensino baseada no princípio da avaliação contínua (MEC, 2005), com a finalidade de uma prática reflexiva (SCHON, 2000; ALARCÃO, 2003), na qual o professor avalia o desenvolvimento do aluno e, ao mesmo tempo, reflete sobre sua prática. “A avaliação contínua é uma forma de manter estudante e docente informados sobre o que foi/está sendo adquirido durante a escolarização.” (MEC, 2005: p.24-25)

O último elemento, *desenvolvimento de atividades práticas que proporciona a participação de todos*, da prática pedagógica da professora Dani, relaciona-se a **Didática motivadora (Dimensão 3)**, pois ao revisar o alfabeto com alunos utilizando massa de modelar, a professora proporcionou a participação ativa de todos os alunos, inclusive o aluno com necessidade educacional especial, conforme suas palavras

Não gosto de fazer atividades que limitem os alunos, sempre faço atividades para eles se desenvolverem mais, inclusive para aqueles alunos que têm dificuldade. A utilização de massa modelar os ajuda a desenvolverem o cognitivo. Utilizo também colagem, a arte é muito participativa na vida da criança, aprender brincando. (Entrevista Profa Dani, Questão 3, 25/03/2010)

A prática com recursos concretos (ex.: jogos) faz a diferença na absorção dos conteúdos, em especial linguagem (formação de palavras) e matemática (cálculo). (Linha do Tempo, Profa Dani, 25/03/2010)

Os depoimentos da professora Dani e sua atitude na sala de aula revelam mais uma vez uma prática pedagógica baseada no princípio da aprendizagem ativa e da demonstração, prática e feedback. Essa última abordagem significa que “quando o estudante ‘vê’ na prática o que o professor(a) pede para ser realizado, isto aumenta as chances de participação do aluno(a).” (MEC, 2005: p.24)

Foto 05 – Professora chamando cada aluno individualmente para acompanhar o seu desenvolvimento



Foto 06 – Alunos interagindo uns com outros/ Carteiras organizadas em duplas



Foto 07 – Alunos interagindo uns com outros e circulando nas carteiras



Foto 08 – Professora apoiando os alunos/ Aula prática desperta o interesse dos alunos



Foto 09 – Aluno com NEE participando ativamente da aula prática



Foto 10 – Aluno com NEE interagindo com os colegas na aula prática



Fotos 05, 06, 07, 08, 09 e 10: Sala de Aula da Professora Dani  
Fonte: Arquivos de Fotos (DANTAS, 19/03/2010)

### *O estilo da professora Flora*

A professora Flora também é uma jovem pedagoga, que tem 10 anos de experiência em sala de aula, trabalha os dois expedientes e tem uma filha de um ano e meio. A impressão que tive dela desde o primeiro momento, foi de uma pessoa bem dinâmica e brincalhona. Ela é bem 'grandona' e seu tom de voz é alto.

A entrevista da professora Flora foi realizada no pátio da escola. Foi uma conversa bem agradável e eu percebi que ela se sentiu muito à vontade comigo. Pareceu-me que falou tudo que pensava, sem cerimônias. Tive sorte, porque neste dia, gravei a entrevista da professora Flora, uma vez que a mesma falou bastante.

Na entrevista, ao perguntar para a professora Flora sobre o que ela colocou na sua Linha do Tempo referente aos cursos que fez e lhe causaram mudança, porque ela informou que passou a usar estratégias para incluir os alunos repetentes, e os que trabalham por obrigação, ela explicou o seguinte:

*Tenho um aluno que trabalha, de vez em quando, por necessidade, para sustentar a família e, por ser criança, quando chega em casa vai dormir, não consegue fazer as tarefas de casa por estar cansado. Então, ele nunca trazia as tarefas de casa e quando conversei com ele me explicou o motivo. A partir daí a estratégia que eu utilizei com ele, é que não mando tarefa de casa para ele, o coloco nos trabalhos em grupo e ele traz os materiais para fazer o trabalho na escola. Depois disso, ele melhorou a sua aprendizagem e passou interagir mais com os outros alunos, passou a participar mais das atividades, a pesquisar, a ler, melhorou o seu interesse em sala de aula, pois se sentiu mais valorizado com a minha preocupação. Acho que o trabalho em grupo é muito bom, gosto de fazer as atividades em grupos, ajuda os alunos a se desenvolverem, principalmente aqueles que têm dificuldade, como os alunos repetentes. (Entrevista Profa Flora, Questão 1, 21/10/2010)*

Esse é um depoimento simples, direto, e revela de forma clara e objetiva a capacidade reflexiva da professora, que ouviu o aluno e criou uma nova estratégia para incluí-lo ao invés de excluí-lo. Além disso, a professora usa a linguagem da inclusão quando menciona a importância da interação entre os alunos, sua valorização e uma atenção particular aos mais vulneráveis. Todos esses elementos juntos indicam rupturas com o modelo tradicional de ensino.

Quando indaguei a professora sobre possíveis mudanças em suas práticas a partir do PEnD, a professora respondeu o seguinte:

Utilizo o que aprendi nas oficinas, mas sinceramente não lembro muito do Educar na Diversidade, lembro mais o que aprendi num curso que teve antes aqui na escola, o qual trabalhou também com educação inclusiva. No geral, acho que sempre aprendemos algo de novo nesses cursos que fazemos e que nos

ajudam a melhorar a nossa prática em sala de aula. (Entrevista Profa Flora, Questão 4, 21/10/2010)

A mudança em mim ocorreu, a partir do momento em que essas formações me levaram a **refletir sobre a minha prática**, e consequentemente aprender a refletir e **olhar com outro olhar, os ritmos e estilos de aprendizagem**, na perspectiva de contribuir para a construção de uma **sala de aula acolhedora para meus alunos**. (Linha do Tempo, Profa Flora, 2010)

#### A aula da professora Flora

A turma da professora Flora é do 5º ano, funciona no período da manhã, e tem em torno de 27 alunos. Ao chegar à sala fui apresentada à professora, que já sabia da minha visita, pela supervisora. A aula já tinha começado e os alunos estavam copiando uma tarefa do quadro. No momento que entrei a professora me apresentou aos **alunos**, eles **se levantaram e me cumprimentaram dizendo: 'Bom dia, a paz do senhor, seja bem vinda!'** Eu entrei e me sentei no fundo da sala.

A sala é um pouco apertada e os alunos se sentam enfileirados. Na sala há três cartazes: um é um **mural de poemas** que fica na parede do lado esquerdo da sala, ele é amarelo com alguns detalhes em vermelho, e contém alguns poemas que foram colados pelos alunos. O outro cartaz é um **mural de desejos**, ele é branco e tem tiras coloridas com os desejos dos alunos, e fica na parede do lado direito da sala. O último cartaz que fica no mesmo lado do mural de desejos, no início da sala, tem o nome de cada aluno, com letras bem grandes. (Vide fotos 11, 12 e 13, p.86)

A tarefa que os alunos estavam copiando do quadro era sobre sistema reprodutor. **Alguns alunos conversavam, alguns andavam pela sala**, e sempre que a professora perguntava se podia apagar o quadro para copiar mais tarefa, alguns diziam que não tinham terminado. (Vide fotos 11 e 12, p.86)

Quando cheguei à sala **a professora estava sentada na sua mesa, depois ficou sentada no fundo da sala, e depois ficou andando** pela sala observando quem copiava a atividade e reclamando com alguns alunos que não copiavam. (Vide fotos 13 e 14, p.86)

**Os alunos estavam um pouco ansiosos e agitados com a temática relacionada com a vida sexual que a professora estava trabalhando** e quando conversei com a professora, ela me disse que toda vez que trabalha esse assunto, depois tem problemas com alguns pais que fazem queixa à diretora. No entanto, conforme as palavras da professora,

***Os alunos estão doidos para trabalhar esse assunto de sistema reprodutor, amanhã vou trazer um vídeo que explica o assunto detalhadamente, e também vou fazer uma caixa para eles depositarem perguntas anônimas sobre dúvidas e curiosidades. Eles estão doidinhos para chegar o dia de amanhã.***

(Depoimento da Profa Flora, 2010)

A professora disse também que prefere trazer as tarefas mimeografadas a copiar no quadro, pois os alunos ficam muito dispersos e demoram muito copiando a tarefa do quadro.

(Profa Flora, Relato de Observação, 13/10/2010)

Das vezes que visitei a sala da professora Flora percebi que ela fica mais circulando pela sala do que sentada, para observar os alunos e apoiá-los, quando necessário, e geralmente, quando se senta é no final da sala numa das carteiras dos alunos.

*O que mudou na prática pedagógica da professora Flora?*

Na caracterização da prática pedagógica da professora Flora as características relevantes que demonstraram inovação são:

- (a) os alunos circulam pela sala livremente e acolhem bem as pessoas que chegam à sala;
- (b) a professora fica circulando pela sala para acompanhar e, quando necessário, ajudar os alunos;
- (c) o interesse dos alunos sobre o assunto a ser trabalhado;
- (d) a forma de ensinar da professora utilizando atividades práticas;

A característica *alunos circulam pela sala livremente e acolhem bem as pessoas que chegam à sala* está relacionada com o **Funcionamento (Dimensão 1)** da prática de ensino da professora Flora. Esta característica destaca-se pelo fato do clima da sala de aula ser agradável, pois os *alunos andam* pela salas sem constrangimento, *conversam* e *interagem* entre si, mas com o foco de atenção nas atividades. Observa-se que o(a)s aluno(a)s têm um bom relacionamento com a professora, fato que evidencia-se quando a professora é questionada sobre como poderia tornar sua sala de aula mais acolhedora, ao que ela declara

*Gostaria que o ambiente fosse diferente, como as carteiras, eu detesto a forma com elas estão arrumadas, e os alunos também, o quadro gostaria que fosse um quadro branco que não precisasse utilizar giz. Mas como isso não é possível tento pelo menos **ter um bom relacionamento com os alunos, tenho um relacionamento muito gostoso com eles**, é claro que as vezes tenho que ser mais rígida com eles, mas no geral tenho um bom relacionamento. **Eles conversam muito comigo, compartilham os seus problemas, problemas esses que a gente nem imagina que uma criança possa ter, eles têm muita confiança em mim. Acredito que o bom relacionamento do professor com o aluno, com certeza ajuda na aprendizagem deles, tenho provas concretas disso.** Então, um ambiente gostoso já que o espaço físico não pode também contribuir, pelo menos o bom relacionamento, acho que facilita mais na aprendizagem deles. (Entrevista Profa Flora, Questão 3, 21/10/2010)*

Este depoimento nitidamente revela a importância para a professora da relação saudável com seus alunos e sua crença no impacto da relação de qualidade na aprendizagem.

Outra característica de prática inovadora é a *professora que fica circulando pela sala para acompanhar e quando necessário ajudar os alunos* que se refere à **Interação (Dimensão 2)**, ou seja o acompanhamento e apoio individual da professora aos alunos. Porque o apoio, numa abordagem de ensino inclusiva “constitui um elemento significativo do processo escolar, particularmente nas atividades realizadas em sala de aula.” (MEC, 2005: p.25) Essa característica também se relaciona com o **Funcionamento (dimensão 1)** da prática inovadora, pois o apoio acontece pela boa relação afetiva e de confiança entre a professora e os alunos, como vimos descrito na fala da professora.

Além disso, a professora demonstra a preocupação com que os alunos não só participarem das atividades, mas também adquiriam o conhecimento. Este argumento é evidenciado quando a professora fala, na entrevista, a respeito do seu planejamento para os alunos com dificuldades

*Tento acompanhar de perto os alunos com dificuldades, por exemplo, os alunos que estavam com dificuldade em divisão, acompanhei eles de perto até melhorarem, utilizei jogos como dominó e ensinei uma outra forma de dividir. Com os alunos com dificuldade em leitura utilizei jogos e eles melhoraram.* (Entrevista Profa Flora, Questão 2, 21/10/2010)

Alinhadas às mudanças na prática de ensino da professora temos mais duas características de inovação: *o interesse dos alunos sobre o assunto a ser trabalhado e a forma de ensinar da professora utilizando atividades práticas*, as quais se referem à **Didática motivadora (Dimensão 3)**. Tais características se revelam quando os alunos demonstram ansiedade e euforia para chegar o dia da realização da atividade do seu cotidiano, conforme as próprias palavras da professora *‘eles estão doidos para chegar o dia de amanhã’*, e quando a professora trabalha com atividades práticas e lúdicas. Na entrevista, ao ser questionada sobre o seu planejamento, a professora tem consciência de que trazer atividades lúdicas, jogos, trabalho em grupo, facilita a aprendizagem, e sempre que possível, desenvolve na sala, mas a falta de tempo e de apoio, a impedem de realizar essas atividades com mais frequência. Ela declara:

*Na escola têm jogos, vídeos, cartazes, bastantes materiais, confesso que eu ainda tenho muito que aprender, às vezes não tenho tempo para utilizar esse materiais, pois trabalho os dois horários. No entanto, sinto a necessidade de utilizar esses outros recursos para dinamizar as minhas aulas e para não ficar apenas nas aulas explicativas, mas nem sempre consigo devido à falta de tempo. (Entrevista Profa Flora, Questão 2, 21/10/2010)*

Esta consciência da importância de utilizar materiais lúdicos e recursos audiovisuais para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais motivador é também compartilhada por outras professoras que participaram da pesquisa. Por exemplo, a professora Ana, que não tem uma didática tão inovadora, declara na sua entrevista que sabe que é importante utilizar esses materiais, no entanto, na sua prática diária não os utiliza com frequência. No capítulo 1 vimos que as professoras têm uma dificuldade de fazer a transposição da teoria e da prática trabalhada em oficinas de formação para a prática pedagógica em sala de aula, conforme registrei em memo:

A professora Ana não consegue fazer a transposição didática, pois tem consciência da importância de utilizar atividades diversificadas (jogos, atividades em grupos) com alunos, mas não o faz. O discurso da professora não condiz com a sua prática cotidiana. (Memo Impressões Profa Ana, 2010)

Condizente com as minhas impressões, abaixo apresento o depoimento da referida professora:

O curso de Pedagogia me fez mudar porque aprendi muitas coisas e passei a utilizar jogos, e com o curso reinventando o currículo escolar aprendi a trabalhar a interdisciplinaridade. Além disso, já trabalhei na sala de recursos e lá utilizava muitos jogos. Também tento trabalhar com jogos na sala regular, mas é difícil. Seria melhor trabalhar com jogos se todos tivessem a mesma faixa etária. Já tentei trabalhar com jogos dividindo a turma por faixa etária. (Entrevista Profa Ana, Questão 1, 08/03/2010)

O depoimento da professora revela a busca, a tentativa de melhorar a sua prática pedagógica, na qual ocorrem algumas mudanças pontuais. (Vide Fotos 15 e 16, p.87)

Foto 11 – Alunos circulam pela sala livremente



Foto 12 – Clima agradável da sala de aula/ Alunos felizes



Foto 13 - Professora circulando pela sala/ Professora apoiando os alunos



Foto 14 – Alunos atentos à atividade



Fotos 11, 12, 13 e 14: Sala de Aula da Professora Flora  
 Fonte: Arquivos de Fotos (DANTAS, 21/10/2010)

Foto 15 – Sala de aula com estímulos visuais relacionado à aprendizagem/ Alunos trabalhando em grupo



Foto 16 – Professora apoiando os alunos na atividade/ Alunos interagindo



Fotos 15 e 16: Sala de Aula da Professora Ana  
Fonte: Arquivos de Fotos (DANTAS, 01/12/2009)

### *O estilo da professora Iris*

A professora Iris é jovem, pedagoga, leciona há 12 anos e trabalha dois turnos em escola diferentes. Ela é uma pessoa bem calma e compenetrada, o seu tom de voz é baixo e forte. A impressão que tive desde o momento em que a conheci, foi de uma pessoa bem tranqüila, que transmite paz.

O que me chamou atenção na professora Iris foi o relacionamento harmonioso que tem com a supervisora, a qual é a mesma nas duas escolas em que trabalha. Em todas as nossas conversas, ela sempre relacionava sua prática em sala de aula com o trabalho de apoio que recebi da supervisão da escola. A outra impressão que tive da prática da professora é que o bom relacionamento dela com os alunos faz com que eles sejam calmos mesmo nos momentos de euforia, pois eles respeitam a professora e isso facilita a aprendizagem, como veremos mais adiante na descrição da sua aula e em alguns depoimentos

A entrevista da professora foi realizada em um local fora da escola, pois na semana que eu tinha reservado para fazer a entrevista, a professora foi indicada pela escola para fazer um curso de aperfeiçoamento. Mesmo assim, a professora se colocou à disposição para encontrar comigo no horário de almoço no local onde estava fazendo o curso de aperfeiçoamento. No início da entrevista ela estava um pouco tensa, pois me confessou que nunca tinha sido entrevistada. Então, eu disse para ela ficar tranquila, pois era mais uma conversa sobre a sua prática do que propriamente uma entrevista. Para que a professora Iris ficasse mais à vontade, eu não anotei nada no meu diário de bordo durante a entrevista, só depois.

Ao perguntar para a professora Iris o que significou o Educar na Diversidade e se aplicava alguma estratégia aprendida, ela respondeu:

*A estratégia que aprendi com o Educar na Diversidade é que **ninguém é igual a ninguém**, cada criança é singular. Este projeto veio somente somar na percepção que tinha. Passei a **trabalhar em conjunto com os pais, os especialistas, o gestor** com o objetivo de formar **uma rede de apoio**, o que me ajudou a trabalhar em sala de aula. A partir daí, **pude colher as dificuldades que tenho em sala de aula**, tenho dez anos de experiência. (Entrevista Professora Iris, Questão 1, 22/10/2010)*

Com relação a algum evento que participou e tenha lhe causado mudança, a professora falou

*O Projeto Escola que Protege me causou mudança, mas não muito, pois já tinha trabalhado com os alunos a questão da violência. Hoje estou trabalhando juntamente com os outros professores da escola a questão do bullying com os alunos e pais. (Entrevista Professora Iris, Questão 3, 22/10/2010)*

#### *A aula da professora Iris*

Ao chegar à sala, cumprimentei os alunos que me deram 'bom dia!' sorridentes, e pedi à professora permissão para entrar, pois ela já sabia da minha visita. Ao entrar me sentei no fundo da sala no canto da parede numa das carteiras dos alunos. Os alunos ficaram curiosos para saber por que eu estava lá e ficavam o tempo todo olhando para mim. Eles me pareceram **crianças felizes**, pois sempre estavam rindo e **andando à vontade** na sala de aula.

As carteiras estavam organizadas enfileiradas e a sala de aula era espaçosa, iluminada e ventilada. **Nas paredes da sala havia um cartaz com regras de convivência, e outros cartazes distribuídos por toda sala** com uma letra, sua família e uma palavra com uma figura cujo nome começava com a letra correspondente. (Vide fotos 18 e 19, p.94) Além disso, no final da sala havia um pequeno **móvel** verde em formato de uma casinha com duas prateleiras, que servia de **cantinho da leitura** e era utilizado para desenvolver um projeto de leitura.

Os alunos estavam copiando uma tarefa de português, de revisão. Os alunos estavam sentados e mesmos aqueles que já haviam terminado, continuavam sentados e quando **conversavam não atrapalhavam**.

A **professora estava circulando pela sala**, indo de carteira em carteira, olhar se os alunos estavam fazendo a tarefa e quando necessário ela **ajudava** aqueles que não conseguiam realizar a tarefa. A professora **conversava com os alunos** sempre com muita **calma** e os **alunos interagem com ela muito bem**. Alguns iam até ela e a abraçavam. (Vide foto 17, p.94)

Enquanto conversava com a professora, aqueles alunos que já haviam terminado a tarefa estavam fazendo barulho, então, **a professora calmamente contou até três, e os alunos ficaram em silêncio** e abaixaram a cabeça.

De acordo com a professora, havia na sala duas alunas com dislexia, um menino hiperativo, um com problemas de audição e um com atraso mental, os quais eram acompanhados pela psicóloga da escola e os casos mais sérios eram também acompanhados por um especialista. Ela **recebia apoio da supervisora e da psicóloga** sobre como trabalhar com eles na sala de aula, de como envolvê-los em todas as atividades.

(Profa Iris, Relato de Observação, 23/11/2010)

#### *O que mudou na prática pedagógica da professora Iris?*

Os elementos da prática pedagógica da professora Iris que indicam inovação são:

- (a) o clima agradável da sala de aula
- (b) a forma de organizar a sala de aula utilizando cartazes

- (c) o bom relacionamento da professora com os alunos
- (d) o acompanhamento e apoio da professora aos alunos e em especial aqueles com NEE
- (e) o trabalho colaborativo entre a supervisão da escola e a professora

Os elementos *clima agradável da sala de aula, forma de organizar a sala de aula utilizando cartazes e, o bom relacionamento da professora com os alunos* revelam uma prática de ensino da professora Iris inovadora, os quais estão relacionados com o **Funcionamento (Dimensão 1)**. Estes elementos se destacam quando os alunos demonstram felicidade, andam à vontade pela sala, conversam alegremente sem atrapalhar e interagem bem com a professora. Também, quando a professora conversa com os alunos sempre com muita calma, revelando uma relação de afeto e respeito mútuo. Essa prática da professora de criar “um clima emocional favorável à aprendizagem e à participação” (MEC, 2005: p.181) dos alunos é determinante para que haja um processo de ensino-aprendizagem com sucesso. Além disso, a utilização de cartazes, além de tornar o ambiente da sala agradável, estimula a aprendizagem, portanto, este elemento também tem relação com a **Didática motivadora (Dimensão 3)**.

O elemento da prática inovadora da professora Iris *acompanhamento e apoio da professora aos alunos e em especial os com NEE* refere-se à **Interação (Dimensão 2)**, e revela-se quando a professora fica circulando pela sala, apoiando os alunos nas atividades que realizam, em especial aqueles com NEE. Corroborando esta evidência, a professora, ao ser questionada se utiliza alguma estratégia específica para alunos com NEE, ela responde:

*Tenho um aluno com deficiência auditiva, trabalho em conjunto com a escola como trabalhar com ele. Tomo cuidado com a minha dicção, **o coloco na frente**, sempre observo como ele está escrevendo. Procuro dar uma atenção especial a ele, para que **aprenda junto com os outros, é tratado igual aos outros**. Também tenho uma aluna com dislexia, com 13 anos de idade, hoje ela consegue ler sílabas simples e escrever o seu nome depois do trabalho que **desenvolvi com o apoio da supervisora e da psicóloga**. Com relação à estratégia que utilizo com os alunos com deficiência são **jogos e atividades lúdicas, e quando necessário encaminho para um especialista**. Também **converso com os pais** e tento fazer parceria, mas nem sempre tenho êxito. O êxito mesmo é o que faço em sala de aula com o apoio da supervisora e da psicóloga. (Entrevista Profa Iris, Questão 4, 22/10/2010)*

O depoimento da professora demonstra sua linguagem acessível, a segurança que passa para o(a)s aluno(a)s e a atenção que dá aos mais vulneráveis.

Alinhado ao apoio da professora Iris aos alunos, temos o elemento *trabalho colaborativo entre a supervisão da escola e a professora*, o qual está associado à **Ação da equipe técnica (Dimensão externa)** das práticas inovadoras encontradas na presente pesquisa. Este último elemento da prática da professora Iris é ressaltado quando ela comenta, na entrevista, como ocorre o seu planejamento

Faço um planejamento individual e **depois sento com a supervisora, que faz um acompanhamento** constante das atividades realizadas na sala de aula, **tenho o apoio dela**. No caso dos alunos com dificuldade **sento também com a psicóloga**. (Entrevista Profa Iris, Questão 5, 22/10/2010)

Além disso, quando fui conversar com a supervisora para coletar algumas informações gerais da escola, ela comentou sobre uma ficha de avaliação que elaborou junto com o restante da equipe técnica, para acompanhar o desenvolvimento escolar de cada aluno(a)s junto com as professoras.

Esta ficha tem os seguintes itens de avaliação: (1) leitura, (2) ortografia e produção escrita, (3) raciocínio lógico e senso crítico, (4) frequência e pontualidade, (5) respeito ao professor e atenção às explicações, (6) organização do caderno e conservação do material escolar, (7) realização das tarefas de casa, (8) realização das tarefas de classe, (9) respeito aos colegas e (10) postura nas atividades coletivas. Para cada item de avaliação, a professora deve dar uma pontuação de 0 a 10 e ao final somar os pontos de cada item, o qual resultará numa nota. Esta nota é dada a cada bimestre ao aluno.

Na minha conversa com a supervisora ficou claro que existe um excelente trabalho em equipe, colaborativo, de apoio da equipe técnica, liderado pela supervisora da escola, com as professoras, e consequentemente de apoio das professoras aos alunos.

Reforçando a importância do trabalho colaborativo da equipe técnica da escola com a professora temos o exemplo da professora Carla, que apesar de não ter uma prática inovadora em sala de aula, faz o que pode para que todos os seus alunos aprendam, principalmente quando recebe apoio. Vejamos como é a sua aula:

A aula da professora Carla...

A turma da professora Carla é do 3º ano. Quando cheguei à sala, as carteiras estavam arrumadas em fila e próximo ao quadro negro havia **algumas fichas de palavras coladas na parede**. Sentei no fundo da sala, numa das carteiras dos alunos.

A professora estava fazendo uma atividade no quadro de leitura da família de algumas sílabas. Em seguida, a professora solicitou que os alunos copiassem a tarefa do quadro. Enquanto os alunos copiavam, alguns conversavam e a professora sempre estava chamando atenção de um ou outro. A professora continuou copiando a atividade no quadro para os alunos copiarem e responderem.

Conforme depoimento da professora, dos 27 alunos que tem na sua turma, 04 alunos têm deficiência auditiva, por isso tem um intérprete. Há na sala também um aluno com 16 anos que escuta, mas não fala. Além disso, 14 alunos não sabem ler, dos quais 06 são repetentes.

Devido a este fato, na segunda-feira a escola está trabalhando com alunos repetentes, não alfabetizados. Os alunos que sabem ler e escrever são liberados e estes com dificuldade ficam tendo aula de reforço com a própria professora. Na quinta-feira uma professora específica fica com os alunos mais críticos, daqueles que tem dificuldades, para serem alfabetizados. Esta atividade foi pensada pela equipe técnica da escola junto com a direção e segundo a professora *‘está sendo ótimo para os alunos e ajuda no meu trabalho com eles no dia-a-dia em sala de aula’*.

Após o intervalo a professora levou os alunos para a biblioteca, pois isso é uma rotina da escola, planejada junto com a supervisora. Neste dia, a **professora foi pesquisar palavras com encontros consonantais** com os alunos. Ela **dividiu os alunos em grupos**, distribuiu alguns livros e em seguida solicitou que os alunos pesquisassem palavras com encontros consonantais. Enquanto os alunos trabalhavam em grupo, **a professora ia de grupo em grupo dar as orientações de como fazer a pesquisa**. Alguns alunos que não sabiam ler ficavam no grupo, mas não faziam a tarefa. O intérprete, sempre que podia apoiava a professora no seu trabalho, orientando os alunos. (Vide fotos 20 e 21, p 95)

Em seguida, a professora retornou com os alunos para a sala e fez um breve comentário da pesquisa realizada na biblioteca, **perguntando quantas palavras cada grupo conseguiu elencar**. E parabenizou aquele que conseguiu pesquisar mais palavras

(Profa Carla, Relato de Observação, 17/03/2010)

Em geral a aula observada tinha características pedagógicas mais tradicionais, contudo, no relato da aula da professora Carla fica claro que quando a professora recebe apoio, ela consegue desenvolver atividades mais práticas com os alunos, que despertam mais o interesse deles à participação. A importância do

**apoio da equipe técnica (Dimensão 4)** é evidenciada também quando pergunto como é o planejamento da professora e ela responde:

**Nós temos apoio da supervisora, fazemos o planejamento em grupo com outras professoras do 3º ano**, mas cada turma tem um perfil diferente. Além disso, a atividade que desenvolvo com os alunos repetentes têm o apoio da supervisão. (Entrevista Profa Carla, Questão 4, 17/03/2010)

Comparando a prática da professora Iris com a da professora Carla, pois a primeira é inovadora e a segunda não, quando elas recebem apoio externo, da equipe técnica, ambas desenvolvem uma prática inovadora. Esses dados revelam, portanto, que quando há o apoio, o trabalho colaborativo de todos que fazem a escola, é possível, apesar de todas as dificuldades, como a falta de espaço, de recursos audiovisuais, desenvolver uma prática pedagógica inovadora.

Foto 17 – Professora apoiando os alunos



Foto 18 – Cartazes relacionados à aprendizagem



Foto 19 – Cartaz com regras de convivência



Fotos 17, 18 e 19: Sala de Aula da Professora Iris  
 Fonte: Arquivos de Fotos (DANTAS, 23/11/2010)

Foto 20 – Professora apoiando os alunos



Foto 21 – Alunos interagindo na atividade em grupo



Fotos 20 e 21: Sala de Aula da Professora Carla  
Fonte: Arquivos de Fotos (DANTAS, 17/03/2010)

Até o presente momento apresentamos algumas práticas inovadoras e inclusivas das professoras Bia, Dani, Flora e Iris. No entanto alguns elementos das suas práticas de ensino poderiam ser melhorados para se tornarem mais inclusivas e inovadoras, as quais são:

A professora Bia poderia desenvolver atividades mais diversificadas para que a aluna com NEE pudesse participar mais ativamente das mesmas, pois em alguns momentos ela ficou ociosa por não saber fazer a atividade. A professora poderia investir mais nas habilidades da aluna com NEE e no apoio de outros aluno(a)s.

A professora Dani poderia utilizar estratégias de ensino diversificadas mais vezes, para que o aluno com necessidade educacional especial possa participar de todas as atividades e não ficar ocioso em nenhum momento. A descrição da sua aula revelou que no momento que ela utilizou uma atividade lúdica, o aluno com NEE especial participou ativamente da aula.

A professora Flora poderia desenvolver com mais frequência atividades lúdicas e práticas, relacionadas com o cotidiano dos alunos. Mesmo com o espaço da sala reduzido poderia tentar arrumar a sala de forma que os alunos pudessem trabalhar em grupo e interagir mais uns com os outros.

A professora Iris poderia arrumar as carteiras dos alunos de forma diferente da tradicional, pois na sua sala de aula há espaço para isso. Ela poderia arrumar as carteiras de uma forma que fizesse um círculo, dividir os alunos em duplas, em grupos de seis, para que os alunos pudessem interagir mais uns com os outros e desenvolver a prática de apoio mútuo, uma vez que na sua sala há uma diversidade de alunos, inclusive alunos com NEE.

Neste capítulo apresentamos os relatos de observações, entrevistas, e linha do tempo, principalmente de quatro professoras participantes da pesquisa, uma vez que suas práticas aplicaram com maior consistência alguns dos princípios orientadores da metodologia de ensino inclusiva. Apesar da maioria das práticas permanecerem predominantemente tradicionais, foi possível constatar a presença de dimensões que caracterizam práticas inovadoras e inclusivas, a partir da análise dos dados das 10 professoras. Portanto, os dados revelam que houve mudanças nas práticas das professoras que participaram do PEnD em direção à inovação na sala de aula e que são mais inclusivas porque encorajam a interação entre os aluno(a)s e

a participação nas atividades realizadas em sala de aula. É importante aqui destacar o fato de que as dimensões identificadas resultam dos dados analisados a partir da prática docente das 10 professoras, contudo, como o foco deste estudo é a inovação em didática, a análise foi elaborada com base nos dados colhidos a partir das quatro professoras que mais se destacaram como inovadoras.

No capítulo seguinte, apresentaremos algumas conclusões encontradas a partir da análise dos dados.

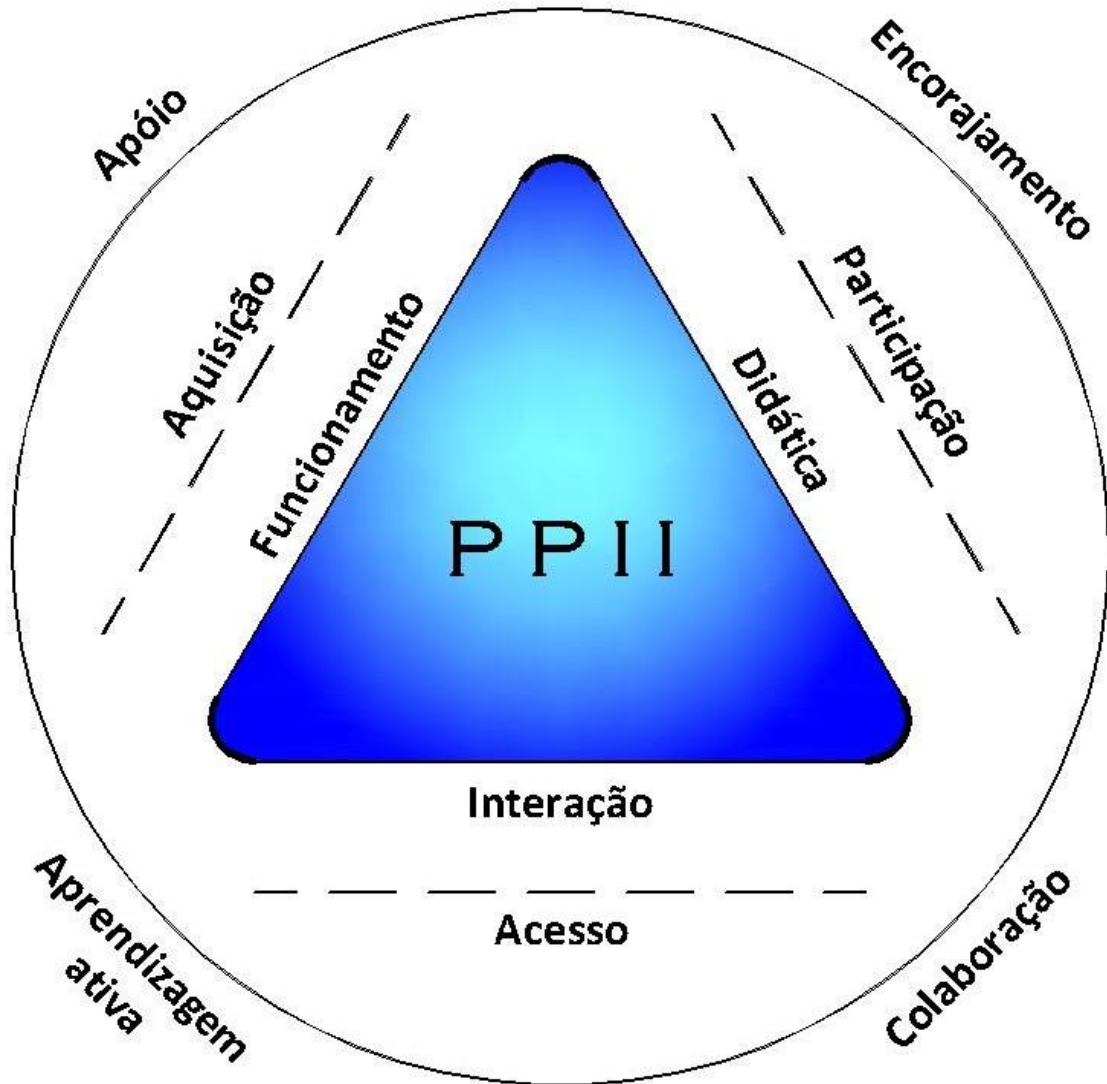
## CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

Este estudo tem como foco as práticas pedagógicas inovadoras que possibilitam a participação de todos o(a)s aluno(a)s nas atividades realizadas em sala de aula e melhores resultados. O *objetivo* do presente estudo é, portanto, identificar elementos constitutivos de uma didática inovadora e inclusiva. Com base nesse objetivo a *pergunta de pesquisa* que este estudo coloca é: *Como as práticas pedagógicas de docentes que participaram do Projeto Educar na Diversidade mudaram em termos de inovação?*

Estudar sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas constitui um desafio para uma pesquisadora que atua no campo da escola brasileira e que, portanto, conhece a predominância de abordagem de ensino tradicional nas salas de aula. Ao mesmo tempo, também conheço a real possibilidade de transformação dessas práticas em práticas inovadoras.

Os achados desta pesquisa sobre didática inovadora foram organizados na forma de quatro dimensões, quais sejam: *Dimensão 1 – Funcionamento*; *Dimensão 2 – Interação*, e *Dimensão 3 – Didática Motivadora*, e uma *quarta dimensão* externa que está relacionada com a *ação da equipe técnica*.

*Dimensão*, neste estudo, refere-se às áreas e à intensidade da ação docente na aplicação dos princípios da metodologia de ensino inclusiva: aprendizagem ativa e significativa, negociação de objetivos, demonstração, prática e feedback; apoio mútuo e, avaliação contínua. Portanto, as quatro professoras selecionadas para esse estudo, e cujas práticas foram analisadas, são aquelas que mais aplicaram inovação nas três dimensões: (1) Funcionamento, (2) Interação e (3) Didática motivadora. É importante destacar que cada dimensão está diretamente relacionada às outras duas e constituem um sistema aberto interdependente. Isto que dizer que uma inovação em uma trará implicações e mudanças nas outras duas, de maior ou menor grau, dependendo da qualidade da prática de ensino. O diagrama abaixo oferece uma representação visual dos elementos que, neste estudo, compõe a prática pedagógica inovadora e inclusiva.



É importante destacar que as dimensões encontradas com base na análise dos dados, colhidos a partir da observação, linha do tempo, entrevista, diário de bordo e fotos, possibilitaram a definição das dimensões.

Este diagrama é composto por três níveis de contexto que determinam as práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas - PPII. No triângulo interno temos as três dimensões relacionadas às práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas das professoras: (1) Funcionamento; (2) Interação; (3) Didática inovadora. A quarta dimensão, relacionada ao apoio da equipe técnica às professoras, não aparece no diagrama porque é uma ação externa à atividade de sala de aula e, portanto, não está diretamente relacionada às PPII. No triângulo pontilhado e aberto temos os três pilares que sustentam a teoria da educação inclusiva: acesso, participação e aquisição. (BOOTH & AINSCOW, 2002) Eles perpassam todo o diagrama, ou seja, as dimensões e os princípios orientadores da metodologia de ensino inclusiva. O círculo, por sua vez, está relacionado aos princípios orientadores da metodologia de ensino inclusiva e que estão em constante movimento.

Conforme explícito no capítulo da metodologia, no papel de pesquisadora inicialmente só conseguia 'enxergar' as práticas tradicionais, consequência do que costumo ver nas escolas. A princípio, não conseguia enxergar os elementos constitutivos de práticas pedagógicas com características de inovação. No entanto, ao final do estudo, as evidências revelam que houve mudanças na linguagem das professoras que participaram do PEnD, no tipo de compreensão sobre o seu papel na sala de aula, mais como mediadora no processo de aprendizagem do(a)s aluno(a)s do que a pessoa central da aula; a aplicação do princípio da aprendizagem ativa e dinâmica, mesmo que às vezes de forma incipiente ou não sistemática. Com relação a essas mudanças, as professoras entrevistadas declaram a frequente impossibilidade do uso de metodologias de ensino mais participativas por causa da não disponibilidade de tempo para o planejamento. A maioria tem dois empregos, como visto no quadro cinco, de apresentação das professoras, no capítulo três.

Além disso, os achados mostram que as professoras compreendem hoje que a aprendizagem ativa, somente, não é suficiente para assegurar a aquisição de conhecimentos, comportamento, habilidades, etc. Ou seja, é necessário conhecer cada criança, organizar as informações colhidas e analisá-las como um professor reflexivo a fim de incorporá-las ao currículo. A vida da criança se transforma em

parte do currículo, e conseqüentemente, conforme as falas das professoras evidenciam, o fato de que uma vez que o(a)s aluno(a)s se sentem parte do currículo, eles se sentem mais motivados para participar.

Todas essas mudanças provocam um impacto significativo na relação professo-aluno, assim como, a relação professor-aluno provoca um impacto significativo no processo de aprendizagem de cada aluno. Aqui entra um elemento muito forte que foi a capacidade que as professoras desenvolveram de ouvir as crianças, de se aproximar delas, de apoiá-las, ao invés de pressionar ou ignorar, e principalmente, encorajar as crianças a se apoiarem mutuamente.

A relação humana dentro de uma sala de aula norteada pelos valores inclusivos traz um novo tipo de relação, mais saudável, e as crianças se sentem mais felizes. Um dos elementos chaves encontrados nas visitas que realizei às salas de aula e durante as observações foram as expressões de alegria das crianças, que também influenciam o modo como a sala de aula funciona.

As salas das professoras Bia, Dani, Flora e Isis, apresentadas nesse estudo, são, portanto, salas vivas porque as crianças estão em movimento o tempo todo, estão interagindo entre si e com a professora, estão buscando soluções, sentindo prazer na aprendizagem, interessadas no que acontece na sala de aula.

Como vimos, o sistema educacional brasileiro teve, por assim dizer, um 'boom' de desenvolvimento a partir de meados dos anos 90, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o qual se acelerou ainda mais com a eleição do ex-Presidente Lula (2002-2010), que assumiu o compromisso com as camadas mais vulneráveis da sociedade, em consonância às diretrizes internacionais. Entretanto, o não avanço do conhecimento na área de didática gerou uma lacuna teórico-metodológica severa no desenvolvimento das práticas de ensino no país. A consequência da estagnação dessa disciplina em meados dos anos 80 e anos 90, associada ao crescimento vertiginoso do sistema educacional brasileiro nos anos subsequentes, provocou a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais que se empobreceram ainda mais à medida em que empobreceu a formação docente, com o aumento do números de professores e escolas nas redes de ensino.

As formações docente, hoje, realizadas sistematicamente nas três esferas públicas, e também por iniciativa das escolas, são relevantes. Todavia, estudos

sobre as mudanças ainda são necessários. Os achados deste estudo indicam que apesar das condições adversas, as professoras procuram formas de melhorar suas práticas pedagógicas e há indícios de mudanças em suas práticas de ensino. As condições de trabalho não favorecem que mudanças didáticas ocorram mais sistematicamente devido à falta de tempo para planejar, baixa qualidade dos recursos, escassez de materiais pedagógicos e também devido à falta de apoio da equipe pedagógica. Os achados revelam que professoras que recebem apoio da equipe pedagógica conseguem inovar. A falta de apoio aos docentes na escola e a ausência de redes de apoio à escola, parece começar na esfera federal, quando o governo realiza, por meio de ações de suas secretarias, inúmeras ações de formação docentes, mas sem o devido apoio e monitoramento das ações subsequentes, assim como seu impacto nas mudanças nas escolas. O Censo Escolar e relatórios técnicos, em geral, oferecem dados estatísticos que não são suficientes para o desenvolvimento de uma dimensão qualitativa dos desenvolvimentos a partir dessas ações. Assim, faz sentido promover ações de formação, mas não faz sentido a inexistência de uma política que assegure a multiplicação e o apoio às escolas para que estas ações de fato sejam sustentáveis e efetivas.

Portanto, os dados do presente estudo revelam que ocorrem mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes em direção à inovação na sala de aula e que são mais inclusivas porque encorajam a interação entre os educando(a)s e a participação nas atividades realizadas em classe. Contudo, essas mudanças ainda são incipientes e, segundo as docentes, resultam das condições de trabalho que não possibilitam o tempo necessário para planejar e implementar práticas mais inovadoras. Nesse sentido, o Projeto Educar na Diversidade possui potencial para promover mudanças nas práticas de ensino, mas as ações de formação não prescindem de uma abordagem mais abrangente da realidade escolar e do docente.

Esta dissertação, espero, contribui para caracterizar a urgência e o desafio de romper com um modelo de didática tradicional e se mover em direção a didáticas inovadoras e inclusivas, as quais incorporam estratégias de ensino que hoje são fundamentais para motivar a criança e jovens do século XXI. Os estudantes de hoje querem frequentar uma escola que faça sentido para elas, que crie os espaços, as oportunidades, os meios necessários e ofereça os recursos e as

metodologias compatíveis para que aprenda, tenha sucesso na escolarização, e no futuro uma vida adulta produtiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para formação de professores**. Instituto de Inovação Educacional: UNESCO, 1996.
- Alarcão, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2003. – (Coleção Questões da Nossa Época: 103).
- André, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. Brasília. Liber Livro. 2005.
- André, M.E.D.A. de. Tendências no Ensino de Didática no Brasil. *In*: Pimenta, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. – 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- ANFOPE. **Novos rumos da Anfope com a participação na Conferência Nacional da Educação – CONAE/2010**. Boletim a. 19, n.1, fev.2009. Disponível: [www.cedes.unicamp.br/boletim\\_anfope.doc](http://www.cedes.unicamp.br/boletim_anfope.doc) (acesso em 21/09/2009)
- Brandão, Z. Abordagens alternativas para o ensino da didática. *In*: Candau, V. M.(org). **A didática em questão**. – 27.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- Booth, T. & Ainscow, M. **Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Trad. Ana Benard da Costa (Cidadãos do Mundo). Reino Unido: CSIE, 2002.
- Brasil/ MEC. **Plano Nacional de Educação – Lei 10.172**. Ministério da Educação: Brasília-DF, 2001.
- Candau, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: Candau, V. M.(org). **A didática em questão**. – 27.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ]
- Carvalho, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Costa, M.V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais no campo do currículo. *In*: Lopes, A. C. & Macedo, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Série cultura, memória e currículo, v.2)
- Costa, M. V. Estudos Culturais e Educação – um panorama. *In*: Silveira, R. M. H. (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Editora ULBRA, 2005, p.107 -121.
- Cordeiro, J. **Didática**. – 1.ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

Delors, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Farias, I. M. S. ... [et al]. **Didática e Docência aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2009. (Série formar).

Fernandes, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 26p. (Série Documental. Textos para Discussão).

Ferraro, A. R. Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão. In: Gil, C. H. & Marchesi, A. (orgs). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. – trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

Ferreira, WB. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Rodrigues, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, Summus, 2006.

Ferreira, W.B. & Martins, C. B. **De Docente para Docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica**. São Paulo: Summus, 2007.

Instituto de Inovação Educacional. **Guia de Formação de Professores – Desenvolvendo escolas inclusivas**. Portugal: IIE, 2004.

Libâneo, J. C. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação de professor)

Mantoan, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Rodrigues, D.(org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

Mittler, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003

MEC/ SEESP. **Educar na Diversidade**. Material de Formação Docente. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2005.

MEC. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de combate ao fracasso escolar**. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2005. Disponível: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>

MEC, INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007**. Brasília/DF: MEC/INEP/DEEP, 2008. Disponível: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Oliveira, M. R. N. S. A pesquisa em didática no Brasil – da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: Pimenta, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. – 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

Perrenoud, P. **Dez novas competências para ensinar.** – trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

Pimenta, S. G. Para uma re-significação da didática – ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: Pimenta, S. G. **Didática e formação de professor: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** – 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

Rays, O. A. Pressupostos teóricos da didática. *In*: Candau, V. M.(org). **A didática em questão.** – 27.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Rios, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

Rodrigues, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. *In*: Freitas, S. N., Rodrigues, D., Krebs, R. (orgs.). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

Rodrigues, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. *In*: Rodrigues, D.(org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

Silva, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Strauss, A. e Corbin, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada.** – 2 .ed. - São Paulo: Artmed, 2008.

Schon, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** – trad. Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

Soares, Marcia Torres Neri. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade:** estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: 1990.

UNESCO. **Conjunto de Materiais Formação de Professores, Necessidades Especiais na Sala de Aula.** Instituto de Inovação Educacional: UNESCO, 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. – Brasília : UNESCO, OREALC, 2008.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar - Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos.** Paris: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar.** – Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70p.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de EPT 2005 :educação para todos : o imperativo da qualidade.** – tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda. – São Paulo : Moderna, 2005.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** – Brasília: UNESCO, 2008.

Weisz, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** – 2ª ed. – São Paulo: Ática, 2002.

Zabala, A. **A prática educativa: como ensinar.** – trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **ANEXOS**