

Olá, nós existimos! Uma pesquisa sobre professoras com práticas docentes bem sucedidas na educação inclusiva

Alyne Ribeiro Ferro¹, Juliana Eugênia Caixeta²

¹ Secretaria de Estado da Educação, Brasil. alynerferro@gmail.com

² Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasil. eugenia45@hotmail.com

Resumo. Nesta pesquisa, identificamos as características de duas professoras com práticas bem sucedidas da escola inclusiva. A metodologia usada na pesquisa foi a qualitativa. As técnicas foram a observação e questionário. O corpus de análise foi composto por dois diários de campo, dois questionários e um relatório. Foi feita análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que as professoras de bem sucedidas são capazes de mobilizar em si e nos outros repertórios comportamentais que favorecem a atuação coletiva capaz de valorizar as diferenças na atuação pedagógica.

Palavras-chave: escola inclusiva; sucesso; atuação docente

Hello, we exist! A research about teachers with successful teaching practices in inclusive education

Abstract. In this research, we identified the characteristics of two teachers with successful practices of the inclusive school. The methodology used in the research was qualitative. The techniques were observation and questionnaire. The corpus of analysis was composed of two field diaries, two questionnaires and one report. Content analysis was done. The results showed that successful teachers are able to mobilize in themselves and in other behavioral repertoires that favor collective action capable of valuing differences in pedagogical performance

Keywords: inclusive school; success; teaching practice

1 Introdução

Nesta pesquisa, pretendemos identificar as características da atuação docente bem sucedida, no contexto da escola inclusiva. Para tanto, analisamos as características pessoais e profissionais de duas professoras que atuam neste contexto e são reconhecidas pelos seus pares e estudantes como tendo uma atuação qualificada como bem sucedida (Patrício, 2005).

Na escola inclusiva, a atuação pedagógica bem sucedida implica na construção de contextos de ensino em que todos/as possam participar, por isto, o trabalho pedagógico prevê adequação curricular (Governo do Distrito Federal, 2010; Mantoan, 2000; 2006; Santiago, 2004). O/a professor/a que desenvolve práticas bem sucedidas reconhece e identifica as dificuldades da implantação do processo inclusivo no cotidiano escolar, como, por exemplo: insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos, inadequação arquitetônica, excesso de estudantes por turma, ausência de sala de recursos e de acompanhamento multidisciplinar, além do excesso de rotinas burocráticas (Lopes, 2012), no entanto, não pautam sua atuação na impossibilidade, mas, ao contrário, na possibilidade. Isto se deve, também, às suas características pessoais: a) modo afetivo com que interage com os/as estudantes, suas famílias e demais profissionais da escola; b) habilidade de organizar as situações de aprendizagem quanto aos objetivos da mediação e às formas de avaliação, além de lidar com situações de conflito; c) motivação pelo que faz e d) reciprocidade (Perrenoud, 2003 ; Beauclair, 2008).

Para Junior (2009), o/a professor/a bem sucedido/a é aquele/a que busca uma consciência crítica-reflexiva do seu trabalho, independente do sistema escolar e não se apoia nesse sistema como um

obstáculo no momento de ensinar. Utiliza o conhecimento acadêmico e metodológico para uma prática pedagógica bem sucedida, porque entende que eles oferecem suportes científico e metodológico para o favorecimento de estratégias e uso de recursos variados em sala de aula (Forgiarini, & Silva, 2007), mas, para além da técnica, desenvolve comportamentos relacionados a habilidades sociais, como empatia e comunicação assertiva, que marcam atuações diferenciadas na escola.

2 Metodologia

Participaram da pesquisa duas professoras, de escolas inclusivas, identificadas, nesta pesquisa, por nomes fictícios: Lúcia e Vilma. Ambas são professoras reconhecidamente bem sucedidas por suas práticas pedagógicas no contexto da escola inclusiva.

Lúcia é professora regente de uma sala de recursos para estudantes com deficiência visual (DV). Tem formação em Pedagogia e é Pós-graduada em Psicopedagogia e em Deficiência Visual. Vilma é coordenadora pedagógica de uma escolar rural. Tem formação em Matemática e Ciências e pós-graduação em Metodologia do Ensino de Matemática.

Para a construção de dados, foram utilizadas as técnicas de observação e questionário.

A observação foi realizada no contexto de atuação das professoras. Para realizá-la, havia um protocolo com temas que orientavam a observação. Os temas se relacionavam às características de professores/as bem sucedidos/as descritas na literatura estudada (Perrenoud, 2003; Beauclair, 2008 e Junior, 2009). As observações das aulas/atividades foram previamente combinadas com cada professora. Ao total, foram observadas 36 horas, sendo 20 horas das ações da professora Lúcia e 16, da professora Vilma. Durante as observações, foi construído um diário de campo.

O questionário aberto foi aplicado às professoras em momento posterior à fase da observação.

Antes da aplicação das técnicas, foi solicitada a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa.

O corpus de análise desta pesquisa compreendeu dois diários de campo, dois questionários e um relatório de pesquisa, que foi analiado pela técnica análise de conteúdo, com a formação de categorias (Bardin, 2009). Para tanto, seguimos os seguintes passos: leitura do material – agrupamento por núcleos de sentido – formação das categorias e mapa conceitual das relações das categorias.

3 Resultados

A atuação docente bem sucedida na escola inclusiva pode ser analisada a partir de uma categoria complexa, nomeada competências docentes, que é formada por categorias de diferentes ordens. As ordens das categorias se referem à apresentação delas no mapa conceitual (ver figura 1). O mapa tem o objetivo de apresentar as categorias e as relações existentes entre elas: da categoria mais complexa pela sua amplitude e elementos que relaciona até a categoria mais específica.

Escolher competências docentes como primeira ordem se refere à definição de competências que usamos neste trabalho: “um conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos em situação de formação (...) profissional” (Marinho-Araújo, & Almeida, 2016, p.6). Assim, o conceito de competências permitiu a construção das categorias de segunda a quarta ordens, que são capazes de descrever e caracterizar tanto a atuação docente bem sucedida na escola inclusiva, quanto as professoras que a concretizam, nesta pesquisa: Lúcia e Vilma. A categoria recursos profissionais está subdividida em duas categorias de terceira ordem: conhecimento acadêmico e metodológico. A categoria conhecimento acadêmico se refere aos saberes

teóricos da profissão tanto no que se refere aos conteúdos da área de formação como a conteúdos pedagógicos.

A categoria conhecimento acadêmico específico foi criada para destacar a formação e os conhecimentos teóricos das professoras em áreas específicas da atuação na escola inclusiva. Elas demonstraram ter conhecimentos da legislação, de conceitos, por exemplo, tecnologias assistivas, e de processos específicos, como Lúcia, que demonstra domínio do processo de alfabetização em Braille. A categoria conhecimento metodológico se refere às estratégias mediacionais que elas utilizam para ensinar. A categoria conhecimento metodológico específico se relaciona a estratégias e a recursos específicos que elas utilizam ou desenvolvem para fazerem a mediação da aprendizagem para todos/as. É importante ressaltar que as professoras constroem tecnologias assistivas que garantem o acesso de seus/suas estudantes ao conhecimento:

minhas provas normalmente, envolve gincana, envolve o próprio corpo, eu gosto muito da resposta do aluno sem voz, por que aí você começa a valorizar outras coisas que o aluno tem (Trecho do questionário da Vilma). Percebe-se em Lúcia o empenho e o compromisso ao ensinar quando se propõe a confeccionar, sozinha, jogos e modelos ampliados de simulação da cela Braille para a facilitação do processo de ensino - aprendizagem dos alunos com DV. Além disso, utiliza, frequentemente, recursos como histórias contadas, miniaturas de objetos e animais e formas geométricas bidimensionais e tridimensionais para a identificação dos objetos pelo tato, estimulando a autonomia tátil [Trecho do relatório].

A categoria recursos pessoais está subdividida em duas categorias: recursos socioafetivos e recursos materiais. Recursos socioafetivos foi uma categoria inspirada em Marinho-Araújo e Almeida (2016) e se refere a “características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal e à construção de espaços de interlocuções intersubjetiva e coletiva, potencializadoras da atuação profissional” (p.6). Por esta razão, esta categoria está subdividida em duas categorias de quarta ordem: relação professora-estudantes e relação colegas. A categoria relação professora-estudantes trata os posicionamentos de compromisso e afeto das professoras, tanto no que se refere à aprendizagem deles/as quanto aos lugares que ocupam e podem ocupar no meio social. “*Não consigo imaginar esse alunos sem o apoio da sala de recursos, sem uma orientação às suas famílias e às escolas que estudam*” (trecho de questionário da professora Lúcia).

A categoria relação professora-colegas diz respeito ao convívio das professoras com seus/suas colegas professores/as. Ambas concordam que esta relação é essencial para o processo inclusivo. Defendem, e demonstram em suas atuações, que procuram estabelecer comunicação constante para que os/as colegas, juntamente com elas, que atuam na sala de recursos ou na coordenação pedagógica, possam atuar colaborativamente em prol da aprendizagem de todos/as os/as estudantes.

Lúcia mantém contato com os professores regentes de seus alunos deficientes visuais (DVs), mesmo que de outras escolas, por possibilitar várias ações em conjunto de desenvolvimento para os alunos. Assim, procura estar a par do trabalho dos professores regentes de seus alunos DVs de forma a ajudá-los em suas mediações, especialmente em relação à adaptação de materiais. Lúcia tem consciência da importância do seu trabalho para o processo de escolarização dos alunos atendidos, por isso, a parceria professores regentes-professora da sala de recursos é essencial para o sucesso deste processo. [Trecho do relatório].

No entanto, as professoras entendem que esse relacionamento com os/as colegas precisa ser tecido constantemente, devido aos desafios:

Eu trabalhei com literatura, dentro de matemática, recebi muitas críticas do professor de português, quando trabalhei mapa o professor de geografia questionou, já trabalhei com música e o professor de artes questionou, quando eu trabalhei com educação física, o professor de educação física questionou, por que ainda se vê infelizmente cada disciplina cada componente curricular como algo fechado. [Trecho do questionário da Vilma].

A categoria recursos materiais se refere à mobilização das professoras para conseguir meios para desenvolver seus projetos. Esta categoria está ligada a recursos pessoais, porque envolvem habilidades sociais de comunicação assertiva e negociação, uma vez que, muitas vezes, os recursos materiais de

que precisam não são e nem estão na escola, mas precisam ser conquistados pela relação das professoras com outras pessoas, ainda que sejam recursos para viabilizar atividades pedagógicas na sala de aula ou na escola:

Onde as pessoas vêem lixo, Lúcia vê a possibilidade de utilização e confecção de materiais possíveis de serem usados em sala de aula, favorecendo e promovendo a aprendizagem dos alunos DVs. [Trecho do relatório]. A categoria recursos ético-políticos foi também foi uma categoria inspirada em Marinho-Araújo e Almeida (2016) e se refere a “características favoráveis à busca de várias possibilidades presentes nas intersubjetividades das relações, negando ações pautadas em juízos de valor ou em normas moralistas discriminatórias e geradoras de exclusão social” (p.7). Faz parte desta categoria, segundo os autores: “disseminar uma cultura de esperança e de confiança nas ações humanas e nas transformações sociais. Valorizar a diversidade e não camuflar as distâncias desiguais entre as culturas, formas, gostos e preferências. Coibir a criança de preconceitos gerados por preferências ou indiferenças diante de pessoas, relações ou situações” (p.7).

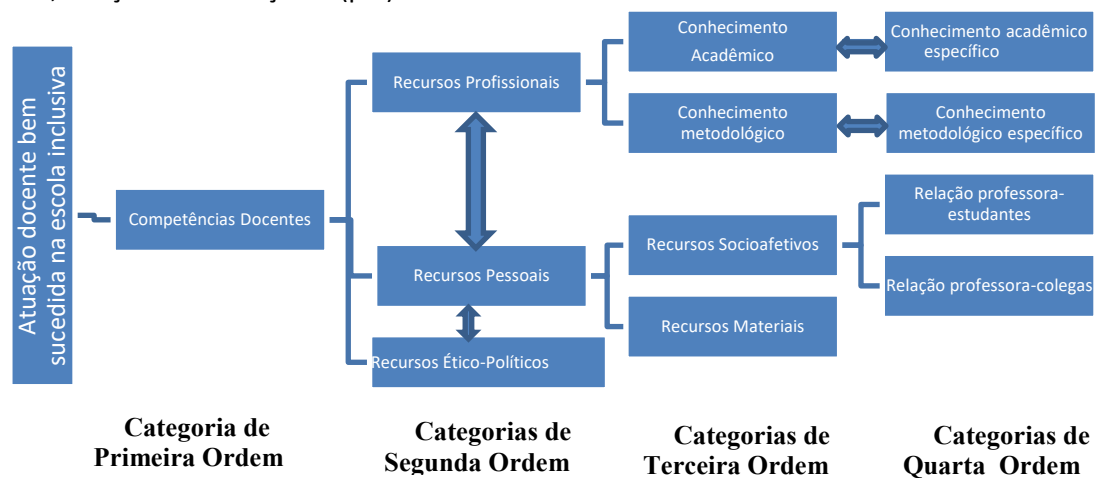


Fig.1. Mapa conceitual das categorias construídas na análise

Esta categoria expressa a mobilização das professoras quanto ao compromisso de ensinar para todos/as, pela luta pela inclusão de seus/suas estudantes, pelo cultivo da esperança nas ações coletivas que garantem processos de transformação social. Nesta categoria, apresentamos as habilidades das professoras em lidar com situações de conflito, caracterizadas pelo rompimento da lógica inclusiva, e o empenho para a ação com seus/suas estudantes, inclusive, com o apoio da família e da equipe da escolar. A capacidade de autoreflexão sobre si também fazem parte desta categoria. Os posicionamentos de Lúcia exemplificam esta categoria:

Acredito muito que meus alunos podem ir muito longe e é por isso que brigo, oriento e invisto neles com tudo que posso e que está ao meu alcance. E continua: *“busco estudar sempre e dinamizar minhas aulas para garantir o direito dos meus alunos por uma boa educação* [Trecho do questionário de Lúcia].

Para Lúcia, o que há de mais relevante em sua profissão: *“é poder sair de casa todos os dias e saber que contribuo para o sucesso da vida de alguém”*. Acredita ser uma professora de sucesso naquilo que depende dela como estudo, investimento, otimismo e alegria pelo que faz. *“Todos os dias renovo sempre minhas esperanças de que dias melhores virão”* [Trecho do relatório].

Sobre o posicionamento de Vilma, exemplificamos:

Nas palavras de Vilma: *“a importância desse trabalho está no sentimento de colaboração entre os alunos”*. Essa preocupação de Vilma no que tange à interação dos estudantes como estratégia mediacional intencional de construção de conhecimentos e atitudes favoráveis ao desenvolvimento de todos tem a ver, por um lado, a um grande desafio profissional que ela sente ter que é o processo de inclusão, principalmente, de um aluno com síndrome autística, aqui nomeado Afonso [Trecho do relatório].

Vilma, em seu questionário, escreveu: *“Gosto de diversidade. Cada ser é individual, ele aprende de forma diferente, tem um olhar diferente para aquilo, então se você for simplesmente vetando a criatividade do aluno, você automaticamente veta a sua como educador”*.

Em síntese, os resultados evidenciaram quatro principais características da atuação docente bem sucedida: a) utilização dos conhecimentos teóricos e metodológicos nas mediações com intencionalidade e objetivos claros, inclusive, quando da necessidade de adequações curriculares; b) práticas de comunicação, predominantemente, no estilo assertivo e direcionadas a diferentes grupos: estudantes, professores/as e familiares; c) relacionamento colaborativo com a equipe escolar e a família dos/as estudantes e d) posicionamento de si eticamente engajado na concretização de processos de ensino que garantam aprendizagem para todos/as, entendendo por aprendizagem “um processo em que as pessoas negociam significados, de maneira dialógica e intersubjetiva, com o intuito de produzir conhecimentos que, por sua vez, sejam de uso social” (Ribeiro, 2016, p. 62).

5 Discussão e Conclusão

Neste trabalho, investigamos a atuação docente bem sucedida na escola inclusiva, por entendermos que ela envolve a garantia de uma educação que propicia a aprendizagem de conceitos científicos de forma crítica, possibilitando a formação da cultura democrática e ações de transformação da sociedade, rumo à equidade (Forgiarini, & Silva, 2007). Lúcia e Vilma tem se desenvolvido como profissionais bem sucedidas por serem capazes de mobilizar em si e nos outros repertórios comportamentais que favorecem a atuação coletiva capaz de valorizar as diferenças na atuação pedagógica.

A atuação das professoras é marcada por uma intencionalidade que pauta: de um lado o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos e, por outro, a concretização da inclusão como um processo tecido coletivamente, pela parceria entre elas, os/as profissionais da escola onde trabalham, a família dos/as estudantes e outras pessoas da comunidade de convivência delas e dos/as estudantes (Mantoan, 2000; 2006; Santiago, 2004; Patrício, 2005; Beauclair, 2008; Perrenoud, 2003; Governo do Distrito Federal, 2010).

Para ensinar a todos/as, as professoras conhecem os pressupostos filosóficos e legais da inclusão e os usam tanto nas argumentações com os/as diferentes colegas e famílias quanto nas ações que exigem flexibilização de estratégias de ensino: adequação curricular, que implica em: atividades; recursos didáticos e tempos e espaços possíveis de intervenção pedagógica (Mantoan, 2000; 2006; Santiago, 2004; Governo do Distrito Federal, 2010).

Constantemente refletem sobre si mesmas e suas atuações e, mesmo com muitos desafios em sua atuação, as professoras demonstram motivação para enfrentá-los por meio da construção de redes colaborativas e de uma convicção clara de que promover a aprendizagem no contexto inclusivo é a atitude certa a se escolher para a construção de uma sociedade justa e solidária.

Tradicionalmente, as pesquisas brasileiras se dedicam a investigar o fracasso escolar e os desafios vividos na escola inclusiva em detrimento ao sucesso e às possibilidades de inovação construída por professores/as que concretizam o ensino para todos/as. Na contramão desta tradição, esta pesquisa apresenta resultados que evidenciam a existência de práticas docentes bem sucedidas nas escolas inclusivas, demonstrando que as professoras estudadas desenvolveram, ao longo de suas carreiras, competências docentes relacionadas ao ser e fazer docentes comprometidos com o ensino para todos/as. Elas sabem como ensinar, porque estudaram para isto, e querem ensinar.

Os desafios enfrentados na execução desta pesquisa se referem à ausência de referências bibliográficas que tratem, especificamente, a atuação docente bem sucedida no contexto da escola

inclusiva e, também, à identificação dessas/es professoras/es. Para futuras pesquisas, sugerimos a utilização de técnicas de entrevista narrativa: como entrevista episódica e mediada.

No que se refere à formação de professores/as, entendemos que os resultados desta pesquisa apontam necessidades formativas para o desenvolvimento de competências docentes pautadas na concepção da educação inclusiva.

Agradecimentos. Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF. Decanato de Extensão/UnB. Decanato de Pesquisa e Inovação/UnB.

Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauclair, J. (2008). *Do fracasso ao escolar ao sucesso na aprendizagem: proposições psicopedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Wak.
- Forgiarini, S. A. B., & Silva, J. C. da. (2007). Escola Pública: Fracasso Escolar Numa Perspectiva Histórica. *Atas. XIX Semana de Educação*. Paraná. Universidade Estadual do Oeste.
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Currículo em Movimento da Educação Básica. Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.
- Junior, G.M. (2009). Saberes e práticas de professoras de sucesso em território rural resiliente – Norte de Minas. *Anais. V Simpósio Sobre Trabalho e Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Lopes, R. E. (2012). *Os professores e as ausências sentidas na inclusão*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina.
- Mantoan, M. T. E. (2000). Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins*, 1 (3), 1-7.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Ed. Moderna.
- Marinho-Araújo, C.M., & Almeida, L.S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (especial), 1-10.
- Patrício, P. H. S. S. (2005). *São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso*. Campinas: PAPIRUS.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso Na Escola: Só o Currículo, Nada Mais Que o Currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Ribeiro, J.C.C. (2016). Formação continuada de professores: (Re)negociando significados na construção da escola inclusiva. *Revista Com Censo*, 4 (7), 55-64.
- Santiago, S. A. da S. (2004). Mitos e verdades que todo professor precisa saber: Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. *CONSTRUIRnoticias*, 16, p.20-23.