

Pesquisa colaborativa e autoconfrontação: contribuições para a formação de professores na perspectiva da inclusão

Neiza Fumes
neizaf@uol.com.br – UFAL

Soraya Dayanna Guimarães Santos
soraya_dayanna@hotmail.com - UFAL

Alessandra Bonourandi Dounis
alessandra_dounis@yahoo.com.br - Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas

Resumo

O objetivo deste artigo foi revisitar pesquisas que articularam aspectos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade de Yves Clot, em particular da autoconfrontação simples, e da Pesquisa Colaborativa, no sentido de (re)pensar e transformar a atividade docente em contextos educativos com a presença de um aluno com deficiência. Para isso, utilizamos dados de duas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, com o intuito de ilustrar experiências bem-sucedidas com a utilização da pesquisa colaborativa e da autoconfrontação como instrumentos da formação docente para a inclusão. Como resultados pudemos refletir que a ACS e a colaboração foram estratégias metodológicas que viabilizaram a efetiva participação dos professores, nas duas pesquisas, em seu processo de formação. Também identificamos que foi possível que os professores discutissem temas e situações que eram de fato seus anseios e buscassem soluções que fossem adequadas e viáveis para a sua realidade. Por fim, acreditamos que a utilização da autoconfrontação associada a uma abordagem de pesquisa colaborativa pode proporcionar um processo de autoanálise, e possivelmente uma busca por mais formação docente. Entretanto, não foi possível inferir sobre a mudança de concepção e quebra de paradigmas de toda a categoria docente a respeito da inclusão, uma vez que isso depende de vários fatores e não só da postura de um profissional isoladamente.

Palavras-chave: Pesquisa Colaborativa. Autoconfrontação simples. Formação de professores. Inclusão.

Collaborative research and auto confrontation: contributions for teaching formation in inclusion perspective

Abstract

The aim of this paper was to review researches which articulated theoretical and methodological aspects of the Clinical Activity of Yves Clot, particularly self-confrontation

simple and collaborative research in order to (re)think and transform the teaching activities in educational contexts in the presence of a student with disability. For this, we used data from two dissertations undertaken in the Brazilian Program Graduate of Education, Federal University of Alagoas, in order to illustrate successful experiences in the use of collaborative research and self-confrontation as tools for teacher training for inclusion. As results, we think that the self-confrontation and collaboration were methodological strategies that enabled the effective participation of teachers in their training process. We also found that it was possible for teachers to discuss issues and situations that were indeed their concerns and seek solutions that would be appropriate and feasible for your reality. Finally, we believe that the use of self-confrontation associated with a collaborative research approach can provide a process of self-examination, and possibly a search for more teacher training. However, it was not possible to infer about the design had changed and had broken paradigms about inclusion, since it depends on several factors and not only the posture of a professional.

Key words: Collaborative Research. Simple Self-Confrontation. Teacher Training. Inclusion.

Introdução

Ao procurarmos na literatura os possíveis componentes para a efetivação da educação inclusiva, encontramos diversas ‘recomendações’ que podem variar de acordo com a linha política, metodológica ou epistemológica de cada autor. No entanto, uma questão é comum na maior parte delas: o professor tem um papel fundamental nesse processo.

Fernandes, Magalhães e Bernardo (2009) pontuam que as novas formas de organização curricular e pedagógica inerentes ao processo de inclusão exigem novos saberes e habilidades dos professores, que precisam ser versáteis na escolha de estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem em uma turma heterogênea.

Fumes (2006) chama-nos a atenção para o papel de mediação que o professor exerce na interação do aluno com deficiência nas situações sociais e de ensino. Silva (2009) vai um pouco mais além e aponta sua responsabilidade nas articulações entre a escola, as famílias e a comunidade dos alunos. No contraponto dessas responsabilidades e habilidades que o professor precisa para trabalhar na perspectiva da inclusão e no atendimento da diversidade dos alunos, Melo, Martins e Pires (2005) e Manzini (2007) indicam que os professores não se sentem preparados para planejar propostas pedagógicas que atendam às necessidades dessa clientela nas salas de aula comuns.

Mas, se o professor exerce um papel fundamental na tentativa de estabelecer estratégias para favorecer a inclusão dessas crianças na escola e se sente despreparado para isso, como entender e enfrentar essa barreira da efetivação de uma escola para todos?

Uma das propostas de resposta para esse questionamento refere-se à formação inicial e continuada de professores. Todavia, com a já conhecida fragmentação dos cursos de licenciatura, que têm privilegiado os aspectos teóricos, sociológicos e filosóficos, sem integrá-los às possíveis práticas e suas lógicas, a formação continuada vem se constituindo, em parte, como uma estratégia para compensar as lacunas da formação inicial dos profissionais, que não tem dado condições dos professores promoverem a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos na escola (GATTI, 2010). Além disso, certos temas, como a educação infantil e a educação especial, são quase completamente inexplorados na formação inicial dos pedagogos ou abordados de forma genérica e descritiva, e, portanto, acabam por ser alvo de ações específicas na formação continuada.

No entanto, em uma pesquisa recente com secretarias de educação de diferentes estados e municípios brasileiros, Davis *et al.* (2011) detectaram que a perspectiva de suprimento das falhas da formação inicial tem sido vencidas, sendo a formação continuada entendida, em boa parte das secretarias estudadas, como fonte de renovação dos conhecimentos para dar suporte ao cumprimento de novas demandas socioeducacionais, promovendo o desenvolvimento profissional e a gestão escolar. As autoras, mesmo considerando que ainda existem muitas falhas e equívocos, assinalam o aprimoramento das práticas de formação continuada que vêm sendo pensadas, de forma a extrapolar os momentos isolados e individuais, valorizando o professor e garantindo tempo para que aconteçam na sua carga horária de trabalho.

Sarti (2012) corrobora com esta tendência, ao afirmar que atualmente os saberes científicos e os advindos das práticas docentes têm sido explorados de forma dialógica na formação em serviço, possibilitando a articulação entre esses saberes. Além disso, Araújo e Moura (2008) trazem outra questão importante em se tratando de formação, que é o papel do formador como um mediador e do professor como sujeito ativo em todo o processo, em que ambos permanecem em constante interação na atividade de aprender. Mendes (2008) confirma essa ideia apontando que no decorrer de suas pesquisas sobre a inclusão, evidenciou que a oferta de cursos pontuais de formação não tinha impacto suficiente para gerar ou manter atitudes favoráveis à prática inclusiva.

No sentido de uma formação continuada a partir das necessidades e da realidade em que o professor está inserido, Martins (2008) e Freitas (2008, p. 103) defendem a proposta da formação em serviço como sendo uma possibilidade de “[...] teorização a partir da reflexão

docente e do saber-fazer, e por que não, do aprender a fazer”. Nesta perspectiva, o professor pode questionar as suas práticas e repensar as estratégias e recursos a serem articulados para responder às diversas necessidades de seus alunos (FREITAS, 2008).

Com base nessas questões, Sarti (2012) afirma que muito tem sido produzido sobre, pelos e para os professores, colocando-os como espectadores de seu próprio processo de desenvolvimento. Dessa forma, indica ser imperativo que o professor volte a uma posição mais central desse jogo para ter mais condições de negociar e decidir sobre suas prioridades e necessidades, aumentando o seu poder de agir e de transformar as suas práticas.

Mendes (2008) aponta que o trabalho colaborativo pode ser utilizado nessa perspectiva, como estratégia tanto para melhorar as condições de ensino-aprendizagem dos alunos, como para fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que, desta forma, retornam ao centro da cena.

Essa abordagem de pesquisa vem sendo defendida pelos estudiosos da educação inclusiva, como Cortelazzo (2006), Fumes (2006) e Pacheco (2007), por compreenderem que a formação deve ser estruturada na interface de colaboração entre os diferentes envolvidos no processo e unidos em torno de um único objetivo: o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, a eliminação de barreiras de diferentes naturezas e a busca de melhores formas ou meios de execução de flexibilizações pedagógicas e curriculares visando a aprendizagem de todos. Portanto, é com esse olhar da formação em serviço e da possibilidade de troca entre professor e formador/pesquisador, que a pesquisa colaborativa se coloca como uma das possibilidades para efetivar a inclusão e responder às complexas demandas impostas pelo sistema de educação contemporâneo.

Os arranjos da prática colaborativa, segundo Mendes (2008), no entanto, podem adotar diversas associações de conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades dos professores e pesquisadores, assumindo diferentes denominações: consultoria colaborativa, ensino colaborativo, pesquisa colaborativa e pesquisa-ação crítico-colaborativa. Ibiapina (2008) ressalta que o trabalho na perspectiva colaborativa é democrático por permitir que todos os seus atores tenham voz ativa e possam refletir sobre o processo em estudo; o pesquisador passa a ser um mediador e o professor constitui-se, além de sujeito da pesquisa, em um colaborador.

Nesta direção, os trabalhos colaborativos permitem que os seus partícipes coloquem-se sempre em situação de aprendizes, em uma relação de troca uns com os outros. Essa aprendizagem mediada pelo outro incide na ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), importante categoria para a Psicologia Sócio-Histórica. Assim, contextualizada na possibilidade de promover a ZDP, a colaboração pode significar uma “[...] ajuda para avançarmos nos nossos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p.33).

Araújo e Moura (2008, p. 79), ao discutirem as contribuições da teoria histórico-cultural nas pesquisas de formação docente, afirmam que ao elaborar um programa de formação profissional – inicial ou continuada – as ações devem ser pensadas e praticadas de forma interativa e colaborativa, tendo o formador o papel de mediador da “permanente atividade de aprender”. Esses mesmos autores (p. 91) trazem a seguinte reflexão sobre o uso da proposta dialógica como processo de formação para professores, justificando o uso deste aporte teórico para os pesquisadores da colaboração:

A realização de uma pesquisa sobre formação de professores, na perspectiva histórico-cultural, implica perceber o objeto em movimento. Isso significa considerar a hipótese de que, ao fazer a atividade, o sujeito se revela e que a qualidade dessas ações depende de sua finalidade, no contexto das interdependências. Para tanto, faz-se necessário que a análise da aprendizagem se realize no contexto das inter-relações entre situações e sujeitos, em corroboração à ideia de Vygotsky (1998, pp.85-86) de que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”.

Com foco nessa possibilidade de desenvolvimento por meio da mediação e transformação mediante da intervenção em problemas da realidade é que a Autoconfrontação pode ser pensada como um instrumento de análise da atividade docente, assim como de formação de professores.

A autoconfrontação é um dispositivo metodológico da Clínica da Atividade de Yves Clot, que se constitui em “[...] atividade psíquica de auto-observação [que] gera uma observação para si, um diálogo do sujeito entre todas as suas vozes” (CLOT, 2010, p. 253). Inicia-se com a videogravação da atividade a ser analisada e se decompõe em outras duas etapas que também são filmadas para posterior análise: a autoconfrontação simples (ACS) e a autoconfrontação cruzada (ACC) (CLOT, 2010). A ACS caracteriza-se pelo uso da videogravação como suporte para análise do trabalhador junto ao pesquisador. Trata-se de uma

atividade em que o trabalhador, confrontado com a imagem de seu próprio trabalho, faz comentários acerca dessa situação para o pesquisador (CUNHA; MATA; CORREIA, 2006; CLOT, 2007).

Por sua vez, a autoconfrontação cruzada caracteriza-se pela confrontação do mesmo profissional com a sua gravação anteriormente utilizada na ACS junto ao pesquisador e um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização e que já tenha também se confrontado com sua própria atividade (CLOT, 2007; 2010). Porém, não nos aprofundaremos nessa discussão por não termos utilizado esse dispositivo nas pesquisas que apresentaremos neste artigo.

Nesse contexto, em contato com a sua imagem e na possibilidade de diálogo com o outro (pesquisador ou colega de trabalho), o sujeito tem a possibilidade de desfazer e refazer “[...] os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito, ou, ainda, o que seria a refazer” (CLOT, 2010, p. 240). Essas possibilidades de análise, de acordo com Soares e Barbosa (2010), contribuem para que o trabalhador vá além da apreensão da realidade em movimento e restaure a sua capacidade de agir. Nas palavras de Clot (2010, p. 147), permite “[...] sobretudo, ampliar seu poder de ação [...] e [...] servir-se de sua experiência para fazer outras experiências”.

Com isso, Clot (2010) aponta para a autoconfrontação como um processo que viabiliza a transformação da experiência em algo além de reviver o já experimentado. Deixa aqui marcada a definição de que a experiência vivida só pode ser reconhecida por meio da sua transformação e torna-se um meio para permitir novas experiências. Clot (2010, p. 148) aproxima o conceito da transformação da atividade com o da tomada de consciência, ao explicar que:

A tomada de consciência não é, portanto, a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a recriação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outra maneira”. Compreender é pensar em um novo contexto. [...] Em vez de encontro com o passado, a tomada de consciência é metamorfose do passado. De objeto vivido no passado, ele é promovido à posição de meio para viver a situação presente ou futura.

Pela sua característica dialógica, a autoconfrontação pode ser descrita como um procedimento de coanálise da atividade de trabalho. Segundo Silva, Barros e Louzada (2011), caracteriza-se pelo pesquisar sobre processos e permite incidir sobre os recursos genéricos das

atividades, sem perder a condição de acesso às singularidades, que têm o potencial de apontar para outras possibilidades. Podemos afirmar que a autoconfrontação torna-se um instrumento de formação profissional, que permite a tomada de consciência da atividade e provoca a abertura de novas zonas de desenvolvimento proximal. Além do mais, por incidir no desenvolvimento da atividade e não apenas no seu funcionamento, a autoconfrontação possibilita ir além de compreender para transformar; segue na direção de transformar para compreender (CLOT, 2007; 2010). Isto ocorre porque no processo de verbalização “[...] não se pode revestir a atividade como um vestido pronto para vestir. Ela não serve de expressão a atividades “já acabadas”; ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam” (CLOT, 2007, p. 141).

A autoconfrontação, como espaço de reelaboração, tem a possibilidade de promover a reflexão e, por meio da linguagem, a (re)elaboração do pensamento, trazendo à consciência aquilo que ocorria na prática de forma não consciente. Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, a reflexão é um processo mediado por signos e instrumentos presentes nas relações sociais; em outras palavras, refletir é um processo de autoconhecimento eminentemente social (VIGOTSKI, 1996).

Ibiapina (2008) aponta-nos ainda que refletir criticamente sobre a prática permite identificar os problemas do gênero profissional e transcender para a transformação e desenvolvimento individual, por meio do movimento gerado pela análise intra e interpessoal, o que seguramente pode ocorrer por mediação do vídeo e do processo de colaboração. A mesma autora ainda considera que a reflexão, na perspectiva da colaboração, pode ser sistematizada por meio das ações de descrição, informação e confronto, que, por sua vez, permitem a reconstrução, tendo como possíveis mediadores desse processo a entrevista, a observação colaborativa, o vídeo e as sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008).

Considerando o aporte teórico apresentado, o objetivo deste artigo é revisitar pesquisas que articularam aspectos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade, em particular da autoconfrontação simples, e da Pesquisa Colaborativa, no sentido de (re)pensar e transformar a atividade docente em contextos educativos nos quais um aluno com deficiência estava presente. De certa maneira, pretendemos refletir sobre o uso da autoconfrontação aliada à colaboração, como um dispositivo para a formação em serviço de professores, buscando o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Para isto, apresentaremos duas pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Educação Brasileira do Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na linha de Educação e Diversidade, sob orientação da Prof^ª. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, com o intuito de ilustrar experiências bem sucedidas da utilização da pesquisa colaborativa e da autoconfrontação como instrumentos da formação docente para a inclusão.

Essas duas pesquisas foram desenvolvidas a partir de discussões acerca da formação de professores advindas do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) da UFAL. Ambas analisaram a atividade docente e foram desenvolvidas no âmbito das ações do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) Atividade Docente, do qual participaram pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), da Universidade Estácio de Sá (UNESA) do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O primeiro relato apresentará a experiência da pesquisa de Santos (2011), intitulada “Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior”, em que o uso do dispositivo metodológico desencadeou a necessidade de aprofundamento e formação acerca do tema inclusão para um professor do ensino superior de uma universidade pública da região Nordeste do Brasil, que tinha em sua turma, um estudante com deficiência física.

Em seguida, serão apresentados os principais resultados da pesquisa de Dounis (2013), intitulada “Atividade docente e inclusão: as mediações da consultoria colaborativa”. Nessa dissertação foi desenvolvido um trabalho de Consultoria Colaborativa entre uma professora do primeiro ano do ensino fundamental e uma terapeuta ocupacional, para favorecer a inclusão de um estudante com paralisia cerebral em uma escola da rede regular do município de Maceió/Alagoas.

Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior (SANTOS, 2011)

Esta pesquisa teve como objetivo entender a atividade docente de um professor da educação superior que tinha em suas turmas um estudante com deficiência física. Começamos a coleta de dados com a observação das aulas de um professor no curso de graduação em Teatro (Victor¹), seguida por uma entrevista sobre a sua história de vida. Posteriormente,

¹ Todos os nomes que aparecem neste artigo são fictícios para a preservação da identidade dos participantes.

realizamos videograções de suas aulas, sendo destinado para essa etapa um período de três meses e quinze dias de filmagens. A etapa seguinte foi destinada à seleção dos episódios (trechos da atividade ‘aula’, com começo, meio e fim) para serem vistos, analisados e comentados pelo docente. Escolhemos para análise apenas um episódio das aulas, dentre os vídeos gravados. Na última etapa, realizamos a autoconfrontação simples com o professor Victor.

Dialogando sobre os resultados iniciais produzidos pela autoconfrontação simples, consideramos que estes foram positivos, pela possibilidade do docente ter acesso ao real da atividade. Porém, esse processo por si só não conseguiu empoderar o professor. Percebemos que, se a técnica da autoconfrontação fosse realizada de uma forma mais colaborativa, os resultados possivelmente seriam potencializados e poderiam gerar transformações mais significativas na sua atividade docente. Os conhecimentos limitados em relação à Educação Especial e sobre estratégias que ampliassem a participação do aluno com deficiência física indubitavelmente limitavam as possibilidades do professor Victor transformar a sua atividade, muito embora ele conseguisse refletir sobre a necessidade de ter uma prática docente mais inclusiva.

Sendo assim, decidimos por interferir mais incisivamente, de maneira a produzir ressignificações da atividade do docente em questão e aumentar o seu “poder de agir”. Isto aconteceu devido às frequentes queixas do professor Victor em relação a não saber como planejar estratégias que garantissem a inclusão do seu aluno com deficiência física em suas aulas, bem como a sua constante busca de apoio (da pesquisadora) para a realização de sua ação pedagógica. Seus anseios eram decorrentes das lacunas deixadas pela sua formação docente para lidar com o aluno com deficiência. Vejamos os recortes abaixo:

Dá uma certa agonia vendo agora [as imagens passadas na ACS], porque eu não posso mais, entrar dentro dessa história e reverter, mas a certeza absoluta que eu possa dar bases, a partir de reconhecimentos, dessas histórias que eu não repetirei. Enquanto engano, enquanto reforço para minha ação de professor. Eu acho que não farei mais, não repetirei. Então eu faria diferente, eu farei diferente, eu vou fazer diferente. Porque não acaba aqui (AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES, 2010)

[...] eu sinto que, apesar da condição que Richard² apresenta, e que os demais deficientes estão, eles podem participar normalmente das aulas. Eu vi grandes líderes brasileiros nessa condição de cadeirantes, de pessoas deficientes. [...]

2 Richard aluno com deficiência física, 20 anos de idade, aluno do curso de Teatro. Era usuário de cadeira de rodas elétrica, que era acionada com o dedo indicador.

eu sinto a necessidade de contribuir, a necessidade de entender mais, de torná-lo um em meio aos outros (AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES, 2010).

Eu vejo o Richard como um cara desbloqueado, ele enfrenta qualquer situação. [...] eu sempre tento ajudar nas minhas aulas. Faço o máximo para que meus alunos participem. Mas, eu reconheço que eu não tive preparação para lidar com o deficiente e queria mais informações sobre isso. Eu queria participar de cursos nessa área [inclusão] para me dar suportes (AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES, 2010).

O professor Victor manifestava o seu desejo de ter uma prática pedagógica mais inclusiva, principalmente para o aluno com deficiência. Conforme evidenciamos na análise das suas falas, a presença do aluno com deficiência nas aulas do professor Victor gerou, também, um conflito interno e uma sensação de incompetência profissional, revelada através dos sentimentos de rejeição, angústia, desprazer. Vejamos o que o professor Victor disse:

Em alguns momentos eu fiquei muito bloqueado. Achei que não soube fazer a atividade certa para o Richard. Atividades que geralmente eu passava para ele, e eu achava que antes em outras disciplinas ele fazia como ele pudesse e eu não reparava tanto, hoje não consigo mais fazer. Hoje senti a maior dificuldade. Tentei reformular a atividade para ele e não consegui. Como é difícil! (Diário de campo das videogravações, 14/09/09).

Segundo Oliveira (2009), em alguns casos, é possível que esses sentimentos (angústia, desprazer, rejeição) possam levar a uma reflexão da ação pedagógica, acionando outras estratégias educacionais que permitam a superação e a adequação à nova situação educativa.

A partir dessas inquietações, decidimos realizar um minicurso, com um caráter de consultoria colaborativa sobre inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Com frequência, o professor Victor conversava e nos relatava a sua falta de formação docente para trabalhar com o aluno com deficiência e a necessidade de participações em cursos que abordassem essa temática: “*sempre procurei maneiras para incluir Richard, em minhas aulas. Reconheço que não sei lidar com um aluno com deficiência em um contexto inclusivo*”. Esse desabafo foi levado para discussão no NEEDI e foi decidido pelo coletivo não ficar com os “braços cruzados” para esse pedido do professor. O professor Victor foi convidado para participar do minicurso, assim como outros professores de diferentes IES de uma cidade da região Nordeste do Brasil, que tinham em suas turmas alunos com deficiência. Esse convite foi feito nominalmente a esses professores, através de email, telefonemas e, em alguns casos, pessoalmente. Foi confirmada a inscrição de 13 participantes, de diferentes instituições do Estado: Universidade Federal, Universidade Estadual e faculdades particulares.

Esse minicurso teve duração de três dias, perfazendo 10 horas, e foi ministrado por duas mestrandas e uma docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (CEDU/UFAL). Teve o objetivo de discutir alguns pontos referentes à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, assim como proporcionar aos professores a oportunidade de trocas de informações com seus pares; mostrar algumas experiências metodológicas a favor da inclusão; debater sobre a perspectiva do docente de ensino superior em relação ao aluno com deficiência; apresentar os documentos legais referentes à inclusão nas IES; informar o crescimento das matrículas de alunos com deficiência nas IES; apresentar algumas pesquisas nesse âmbito de ensino; divulgar iniciativas em prol da inclusão no ensino superior e a realidade das IES brasileiras em relação a essa temática. Esses temas visaram promover e/ou despertar o interesse nessa área do conhecimento por parte dos participantes e assim, fazê-los pensar e pôr em prática aulas criativas e que auxiliassem a valorização das diferenças de seus alunos, dando oportunidades iguais a todos de aprender e ascender durante o processo educativo.

Contribuições do Minicurso para a formação docente em uma perspectiva da educação inclusiva

O professor Victor esteve presente nos três dias do minicurso, sendo importante destacar que, no decorrer dos encontros, apresentou comportamentos positivos, como: pontualidade; interesse pela temática; vontade de aprender; motivação; envolvimento; trouxe diversos casos de alunos com deficiência para serem discutidos; demonstrou vários momentos de entendimento sobre a temática; conseguiu refletir sobre algumas estratégias promovidas em suas aulas e que não deram certo, mas que se fosse fazer de novo faria diferente. Nesse momento, o professor pôde revelar ainda as suas angústias, medos, inseguranças, além de ter um espaço para debater com as mediadoras do minicurso as suas principais dúvidas referentes ao trabalho com as pessoas com deficiência.

Durante o minicurso, o professor Victor demonstrou em inúmeros momentos o seu desejo de aprender sobre como trabalhar com a diversidade. Vejamos alguns recortes que reforçam essa ideia:

Esse minicurso me deu oportunidade de refletir mais sobre essa temática, eu não tive preparação para trabalhar com a pessoa com deficiência. Hoje eu sei que temos que chamar pessoa com deficiência, para valorizar a pessoa, não devemos mais chamar de aleijado ou especial.

Todos os professores que tem em sua turma algum aluno com deficiência, pode sim incluí-lo. Só precisa força de vontade. Assim como eu tive, eu sou curioso, eu pesquiso, leio. E a contribuição desse minicurso, me estimulou a pesquisar mais e mais. Eu não vejo a hora de colocar em prática tudo que eu aprendi. Eu nunca cruzei os braços para meu aluno, mas eu tenho consciência que eu não sabia o que fazer com esse aluno [Richard] em minhas aulas. Tentava de todas as formas, mas eu sabia que não era o método correto. Inclusive, eu sentei um dia com Richard, e perguntei como eu poderia fazer para que ele participasse das minhas aulas. E esse minicurso está abrindo meus olhos. Foi um grande passo na minha vida profissional.

Pudemos perceber, a partir dos fragmentos anteriores, que o minicurso proporcionou ao professor Victor vários momentos de reflexões sobre como saber lidar com a pessoa com deficiência e permitiu construir saberes que o auxiliasse no desenvolvimento de uma atividade docente mais aberta à diversidade.

Para Ibiapina (2008, p. 97), a reflexão baseada na prática é de extrema importância no processo colaborativo, uma vez que “[...] promove a reelaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente”. Dessa forma, a utilização das reuniões e discussões pelos pesquisadores corrobora a importância desses momentos de troca e enriquecimento mútuo dentro do processo de modificação de paradigmas e comportamentos para a inclusão de pessoas com deficiência.

Percebemos que o minicurso engendrou movimentos produtores de novos sentidos para a atividade docente e inclusão no âmbito educacional do professor Victor. Consideramos que a possibilidade de participar de um minicurso e de ter acesso ao real da atividade amplia a probabilidade do reconhecimento do professor em relação a sua atividade, uma vez que ele tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática de ensino.

Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática de modo a proporcionarem a aprendizagem de todos os alunos, estamos também convidando-os a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior são estranhos (DASMACENO; COSTA, 2008). Nesse sentido, faz-se necessário que o professor desenvolva um senso crítico, para que enfrente o desafio, novo para todos, que é ensinar na e para a diversidade de seus estudantes.

Com essa iniciativa, reforçamos a ideia de que, por mais que existam possibilidades de debate sobre o processo inclusivo, não daremos conta se não intervirmos na realidade. Outra questão é que a universidade não pode ficar distante do que acontece no ambiente educacional

e na sociedade. Desse modo, os programas de formação precisam incitar o professor (entenda-se também os futuros professores) a serem capazes de desenvolver estratégias de ensino que respeitem a diversidade de seus alunos.

A atividade docente do Professor Victor após a participação no Minicurso

Após o minicurso, pudemos perceber mudanças na maneira do professor Victor se relacionar com as pessoas com deficiência. Precisamos esclarecer que esse minicurso foi realizado no final do ano letivo, mas mesmo assim parece-nos que teve uma contribuição importante nas significações do professor Victor sobre o ensinar com a pessoa com deficiência e a estas pessoas de uma forma geral, ainda que não tenhamos podido observar novamente as suas aulas em que um aluno com deficiência estivesse presente. Os recortes que se seguem mostram algumas das reflexões do professor Victor, posteriores ao minicurso, que irão ilustrar essa afirmação:

Depois do minicurso, eu estou com muito mais experiência, com muito mais olhares, para situação específica para esse seu objeto de estudo [inclusão]. Inclusive, cada vez mais motivado pelo tema. E agora eu já até, me dirijo com uma nomenclatura específica ao aluno com deficiência, com uma série de informações, não é? (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Primeiro, eu vou recorrer às pessoas que tenham mais experiência. Por exemplo, se nesse semestre eu trabalhar com o Richard, eu vou confrontar situações, vou a uma instituição especializada ao atendimento a pessoa com deficiência, vou a outros setores da cidade, que possam me dar uma contribuição maior, para eu desenvolver os conteúdos na sala de aula ou intervenção ou movimentação. (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Agora não há nenhuma dificuldade, assim de reconhecer o engano. Por isso que eu estou investindo, tratando isso como um produto que vai ajudar muito nas minhas aulas. Então, eu reconheço que eu faria bem melhor (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

A participação do professor Victor no minicurso fez com que o mesmo planejasse reformular o seu estilo de dar aula. Lembramos que o estilo individual é antes de tudo a transformação de gêneros da história real das atividades em meio de agir (CLOT, 2006). Clot também incorpora essa dimensão individual, ao considerar que, muitas vezes, o trabalhador é chamado ao improviso, a lidar com situações não previstas. Aí surgirá esse estilo profissional, vinculado ao gênero: “O gênero social, definindo as fronteiras moveáveis do aceitável e

inaceitável no trabalho, organizando o encontro do sujeito com os seus limites, solicita o estilo pessoal” (CLOT, 2006, p. 117).

Vários são os desafios que temos enfrentado no âmbito da formação de professores. Um deles é a necessidade e mesmo a oportunidade de aliar o trabalho de pesquisa com a intervenção. Cada vez mais percebemos a oportunidade de aproveitar nossas intervenções para fazer delas espaços de pesquisa, e vice-versa. Com isso, seria possível combinar a produção de conhecimento e o objetivo de prestar serviço à população, ou seja, fortalecer o vínculo entre pesquisa e compromisso social.

Atividade docente e inclusão: as mediações da consultoria colaborativa (DOUNIS, 2013)

Este estudo teve como objetivo analisar a atividade docente de uma professora implicada em um processo de Consultoria Colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com paralisia cerebral. Para alcançá-lo, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com abordagem Sócio-Histórica (FREITAS, 2002; 2007; 2010), ancorada nos pressupostos epistemológicos de Vigotski (1988; 1996; 1997; 2004; 2010) e da Clínica da Atividade de Yves Clot (2007; 2010).

A Consultoria Colaborativa é uma das formas de trabalho colaborativo, que prevê um modelo de suporte entre os educadores da escola regular e outros profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas (MENDES, 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Nesse tipo de consultoria, de acordo com Churchley (2006), são valorizados os saberes de todos os participantes e os profissionais especializados são itinerantes, mas dividem com o professor assistente a responsabilidade quanto ao planejamento e à avaliação dos alunos com deficiência, contribuindo com suas habilidades e conhecimentos específicos em uma perspectiva de formação em serviço (ALPINO, 2008).

Foi com base nestas concepções de responsabilidade compartilhada na construção do conhecimento, que desenvolvemos a nossa pesquisa, no período de maio a dezembro de 2011, com Ana, professora do primeiro ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió, que tinha em sua sala de aula um aluno com paralisia cerebral. Caio, nome fictício deste aluno, que tinha, à época, 13 anos de idade e estava em seu primeiro ano de escolarização.

Nesse processo, utilizamos como principal abordagem a prescrição e a confecção de recursos de Tecnologia Assistiva para as áreas da Comunicação Aumentativa e Alternativa, da mobilidade e das adaptações pedagógicas, com o intuito de favorecer a participação e aprendizagem de Caio nas atividades propostas pela professora Ana.

A consultoria, adotando a perspectiva da PSH, tinha como objetivo a ampliação do repertório de recursos pedagógicos para favorecer a inclusão de Caio, incidindo como uma possível ZDP para a transformação dos conhecimentos prévios da professora Ana em novos conhecimentos.

Para coleta de dados, utilizamos os procedimentos da entrevista reflexiva, da observação colaborativa, da videogravação e da autoconfrontação simples. A autoconfrontação simples foi utilizada como instrumento mediador de reflexões acerca da prática profissional da professora. No entanto, convém destacar que, apesar de reconhecermos o uso da autoconfrontação dentro de uma metodologia própria da Clínica da Atividade de Yves Clot, inserida em um processo composto por outras etapas anteriores e posteriores, utilizamo-la de forma isolada, por estarmos em um contexto diferenciado de intervenção colaborativa. Esta decisão também foi tomada por considerarmos que a ACS contribuiria no processo de reflexão da atividade docente pela professora Ana, como ainda colaboraria no processo de mediação.

Dessa forma, apesar de não termos submetido a um coletivo profissional o processo de definição daquilo que seria filmado e posteriormente analisado por meio da autoconfrontação, iniciamos a pesquisa a partir de um acordo com a professora participante, em que ficou claro que o tema a ser trabalhado nesse processo – a atividade docente diante da inclusão – era de interesse de ambas as partes. Sendo assim, detivemo-nos nos procedimentos da autoconfrontação simples, não prosseguindo para a etapa seguinte, da autoconfrontação cruzada, uma vez que esta exige a participação de um par que tenha passado pelo mesmo procedimento de ACS proveniente da sua própria atividade de trabalho.

Selecionamos para as ACS cenas gravadas nos momentos de observação em sala de aula, de acordo com a possibilidade de atingir os nossos objetivos. A seleção ocorreu após o registro de três meses de aulas, na tentativa de identificarmos situações recorrentes e que pudessem gerar discussão acerca da atividade docente diante da inclusão. Utilizamos como critérios para a eleição dos episódios cenas que evidenciassem a participação do aluno com deficiência nas aulas – suas tentativas de sucesso e empecilhos para a aprendizagem; as

dificuldades na comunicação entre ele e a professora e as tentativas de ambos para superar essas dificuldades. Durante o período da pesquisa foram realizadas duas ACS.

O episódio utilizado na primeira ACS foi retirado de uma aula ocorrida no mês de julho de 2011 e denominado *Contando as Sílabas*, que, após edição, tinha quinze minutos de duração e mostrava uma atividade de base alfabética em que a professora solicitava a identificação de letras e construção de palavras utilizando o alfabeto móvel, com posterior transcrição para o papel e contagem das sílabas.

O segundo episódio foi extraído de uma aula ministrada em setembro de 2011, com duração de onze minutos e trinta e nove segundos após edição, e denominado *Com a Cabeça nas Nuvens*. Esse episódio apresentava uma atividade de leitura realizada pela professora, com interação constante com os alunos a respeito dos significados de termos e metáforas utilizados pelo personagem de uma estória.

Depois de montados os episódios, voltamos a assisti-los algumas vezes e elaboramos algumas questões para desencadear as discussões propostas pela pesquisa: qual o objetivo da atividade? Como ela via a participação do aluno e a sua intervenção junto a ele? A atividade poderia ser feita de forma diferente? Como?

Além dessas questões, como pretendíamos eliciar a reflexão da professora, elaboramos indagações no decorrer da própria ACS, aproveitando os pontos levantados por ela e ainda outros, relacionados às possíveis modificações que poderíamos realizar no processo de consultoria.

Diante das observações, filmagens e anotações, pudemos inferir que a dificuldade de comunicação de Caio interferia sobremaneira na sua aprendizagem e que a professora Ana, embora tentasse se comunicar com ele e por vezes tivesse êxito, em muitas ocasiões tentava adivinhar os seus pensamentos, sem sucesso.

Ao observar as aulas, ler e assistir os registros, enfocávamos na consultoria questões relacionadas à participação e comunicação de Caio, assim como os procedimentos metodológicos adotados pela professora Ana e passíveis de modificação, para ampliar as suas possibilidades de participação social e de aprendizagem. Outro ponto identificado no decorrer do processo da consultoria, foi a necessidade de dar suporte para a avaliação do aluno, por termos percebido que as suposições sobre o seu aprendizado esbarravam nas dificuldades de comunicação e expressão entre ambos. Faltavam à Ana dados objetivos para identificar o ponto

do desenvolvimento em que o aluno se encontrava, especialmente quanto às habilidades matemáticas e interpretação de texto.

Dessa forma, as modificações propostas na consultoria colaborativa circularam em torno das questões de avaliação e aprendizagem para o reconhecimento de letras e números; produção da escrita; sequenciamento numérico e interpretação de texto – todos objetivos comuns aos demais alunos da sala. Ao mesmo tempo, focamos também na participação de Caio de forma mais autônoma nas atividades da sala e do recreio, instrumentalizando-o para uma comunicação mais eficaz e mobilidade independente.

À medida que as atividades se tornavam mais complexas e exigiam respostas orais ou escritas dos alunos, percebíamos que Caio, mesmo quando tentava, demorava demais para concluir a atividade e produzia sons ininteligíveis, que dificultavam ou impediam a sua comunicação. Dessa forma, um dos nossos primeiros objetos formais da consultoria foi a intervenção para favorecer a comunicação entre Caio, a professora Ana e os demais alunos, por meio da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Vale ressaltar que essa ação foi pactuada com a professora na primeira autoconfrontação, que ocorreu diante do episódio *Contando as Sílabas*, que deixava clara a dificuldade de comunicação entre ambos.

Após a primeira intervenção com a CAA, em que confeccionamos pranchas de temáticas com os números de 0 a 30, as cores, as letras do alfabeto e alguns materiais e ações característicos da escola, evoluímos para a construção de lâminas para dar suporte à interpretação de texto e recontagem de fábulas e providenciamos também, adaptações para as atividades pedagógicas. As mais importantes adaptações propostas foram a substituição da escrita com o lápis pelo computador em algumas atividades na sala de aula e o uso de materiais lúdicos para a aquisição dos conceitos de número e quantidade. Além disso, também intervimos na mobilidade de Caio, adaptando uma das cadeiras da sala de aula com rodinhas, após a experiência de utilizar um banco com rodas que o adolescente já possuía em casa e termos percebido o quanto isso o auxiliava na exploração da sala de aula e na interação com os outros alunos, inclusive no recreio.

Verificamos que, antes mesmo da nossa intervenção, Ana já tentava criar ou adaptar algumas atividades para facilitar a participação do Caio a partir de sua experiência e em ideias que encontrava nos livros, revistas ou internet. No entanto, apesar de relatar não ser tão difícil

lidar com as dificuldades do adolescente com paralisia cerebral, a professora, ao se deparar com as imagens dos episódios selecionados para as autoconfrontações simples (ACS), acessou ao real da sua atividade e identificou algumas questões que permeavam sua prática e que ainda não havia percebido.

Vejamos um excerto que ilustra esse acesso à atividade real e ao real da atividade, a partir da primeira autoconfrontação com o episódio *Contando as Sílabas*:

Caio é muito brincalhão. Eu já tinha ouvido falar disso, mas, quando a gente revê... Ele leva muito na brincadeira, pede muita, cutuca muito o Davi [seu primo e colega de turma] para, porque o Davi ajuda, né? Ele é meio, sei lá, acho que não tem muito a vontade de, de... Nessa atividade, talvez ele não tenha sentido assim, sei lá, muito incentivo, né? Alguma motivação, mas, mas, ele, ele tava bem, é... compenetrado; ele tava participando! Ele tava participando. Agora, eu achei que eu não dei atenção a todos na hora da atividade, talvez eu tivesse já mais com essa questão da, não sei, acho que dei mais atenção ao Caio. (ACS Contando as Sílabas, 06/10/2011).

Percebemos nessa fala o primeiro movimento que a ACS provocou na professora: a tentativa de explicar porque a sua atividade não deu certo sem olhar para si ou para a própria atividade. Passando pela contradição entre Caio estar desinteressado ou compenetrado e participando, Ana mostrou ter ficado confusa diante da cena que assistiu. Inicialmente não pareciam estar claros os resultados da atividade com o Caio, nem os problemas que contribuíram para as suas dificuldades. Ao tempo em que atribuiu as dificuldades ao comportamento brincalhão de Caio, Ana não reconheceu inicialmente a sua responsabilidade em promover uma atividade com adequações para atender às suas necessidades e do seu papel de mediadora entre o aluno e a atividade.

Parece-nos também que a tentativa do Caio de pedir ajuda para concluir uma atividade que estava além das suas possibilidades de solução, foi entendida como brincadeira e não como busca de parceria com um companheiro mais experiente.

Por outro lado, logo em seguida, a professora encontra uma justificativa para o insucesso da atividade, que é a ausência de um auxiliar de sala para ajudá-la a atender a todas as crianças. Vejamos a sequência de sua narrativa:

E a questão também da falta da ajuda, de um auxiliar de sala, alguma coisa desse tipo, para me ajudar nessa atividade e em outras, em muitas outras, né? A gente sozinha; repara, não dá atenção a todos. Eu prestei atenção que eu não estava dando atenção a todos. (ACS Contando as Sílabas, 06/10/2011).

Essa preocupação da professora em dar atenção a todos também aparece em outros momentos em que se vê confrontada com o real da sua atividade durante as autoconfrontações e se baseia na ideia de que sozinha não tem condições de ajudar a todos os alunos em suas necessidades. Nessa oportunidade em que a professora Ana insiste na necessidade de ter alguém para ajudá-la, no entanto, entendemos uma aproximação do seu pensamento com a proposta da educação inclusiva, no sentido de que a escola deve se organizar para atender a necessidade de todos, mediante, inclusive, de ações de colaboração entre professores, gestores e profissionais de outras áreas (BERSCH; MACHADO, 2007; MENDES, 2008; BRASIL, 2011).

Voltando a tratar das dificuldades reais da inclusão percebidas a partir do acesso ao real da atividade, veremos que a professora Ana, na segunda autoconfrontação com o episódio *Com a Cabeça nas Nuvens*, em uma primeira análise já identifica o problema no tipo de atividade ofertada. Logo em seguida reflete que, da forma como a atividade foi realizada, não tinha objetivo para o Caio, parecendo ficar claro, que da forma como estavam sendo realizadas, as atividades de leitura não favoreceriam à sua alfabetização. Vejamos os excertos a seguir:

Para o Caio, eu não vi muita; o objetivo não chegou até o Caio. Ele não estava falando, não estava demonstrando o que ele entendia das questões. Os meninos davam todos os exemplos, não é? Que estavam entendendo, mas ele não estava, não tem muita coisa para o Caio [...].

É, não tem, não tem de jeito nenhum, não tem! [como saber o que se passa na cabeça do Caio] Na hora da leitura, para o Caio, é muito complicado! [...].

Na leitura, muito, muito, quase sempre na leitura... Em outras atividades, quando não interessa a ele. [Caio fica distraído, sem envolver-se com as atividades propostas] (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011).

Percebemos nessa segunda ACS, que Ana não ficou tão perplexa ao visualizar as imagens de Caio se distanciando da atividade proposta, quanto ocorreu com as constatações do primeiro episódio. Não queremos dizer com isso que as suas dificuldades tenham se naturalizado para a professora. Tendemos a compreender, que depois do primeiro momento de autorreflexão e no decorrer do próprio processo da Consultoria Colaborativa, Ana passou a identificar melhor as dificuldades à sua frente. Essas dificuldades muitas vezes eram subestimadas devido à constante participação de Caio nas atividades e sem dúvida, pela dificuldade de comunicação existente entre ambos.

Avançando na análise das ACS, passamos a apresentar o segundo movimento que apreendemos da professora a partir dos questionamentos acerca de como poderia fazer

diferente a sua atividade: o da consciência de que a atividade poderia ter sido modificada para favorecer a aprendizagem de Caio. Vejamos o diálogo a seguir:

Entrevistadora – E com relação a essa questão de você ter ido várias vezes até ele? Qual foi a necessidade que você sentiu de voltar lá? Foi a questão de ele completar a atividade, ou compreender?

Professora – É. Os números e sílabas, não é? Eu sempre ia lá para ele contar o número de sílabas, porque tinha que anotar o número, não é? De sílabas. E ele, eu coloquei a trilha numérica no quadro e ele não estava prestando atenção na trilha, porque, era também um dos objetivos, que eles contassem a partir do zero, porque eles estavam fazendo as duas coisas, não é? A formação de palavras e a trilha numérica. E ele não estava contando, sempre a partir do zero; zero, um, para identificar o número e escrever ali naquela atividade.

Entrevistadora – Teria alguma modificação que você faria nessa atividade? Com relação a ele, se você tivesse que fazer de novo?

Professora – Sim. Sim. Talvez só com letras móveis, por exemplo, a letra ‘v’, ele pegar já o ‘v’ amarelo e construir a palavra, separar os pedacinhos e com os números também móveis. Não pegar lá (faz um gesto como se representasse o quadro negro), no colo, escrever, não uma tarefa escrita, uma atividade com letras móveis, entendeu?

Entrevistadora – Para facilitar essa parte motora?

Professora – Exatamente. Em uma mesinha que não estivesse todo mundo junto. Talvez só ele e outro colega. Sem a turma toda junta na mesa, ficaria mais fácil, talvez dessa maneira. Em um quadro de imã, com letras imantadas, uma coisa assim... Seria mais fácil. Com figuras também, porque a tarefa já tinha figuras grandes, mas aí.. (ACS Contando as Sílabas, 06/10/2011).

Ao perguntarmos o porquê de ter ido tantas vezes à carteira de Caio para intervir, Ana afirmou que tinha a intenção de que ele cumprisse com todos os objetivos da atividade, quais sejam: o de formar as palavras e contar as sílabas, para transcrever o número que estava disposto na trilha numérica anotada no quadro negro. A princípio, a professora continuou afirmando que o problema residia no fato de Caio não estar prestando atenção à trilha e não contar, sem considerar que precisaria ter realizado alguma intervenção diferente para auxiliá-lo.

No entanto, logo após ser questionada se faria alguma modificação na atividade, Ana, sem demora, começou a identificar situações diversas que poderiam ter facilitado o desempenho do aluno. E é exatamente a partir do momento em que deixou de buscar em Caio a explicação para a atividade impedida e procurou em seu repertório de conhecimentos alternativas para a superação da própria atividade, refletindo e elencando novas possibilidades, que identificamos um movimento em direção à constituição da consciência de Ana acerca do seu papel de mediadora da aprendizagem.

De acordo com Vigotski (1988), a ZDP sustenta a ideia de que o aluno precisa da mediação do professor, uma vez que o ensino não deve se limitar à etapa do desenvolvimento já realizado, sob pena de não promover o desenvolvimento geral da criança. A ZDP nos traz a compreensão de que o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, dirigindo-se ao desenvolvimento potencial do aluno.

Não obstante, percebemos que, nesse momento, as sugestões apresentadas pela professora dirigiam-se essencialmente à modificação do material e da forma de executar a tarefa com a utilização de recursos comuns à sua rotina escolar, como as letras emborrachadas do alfabeto móvel, que já costumava utilizar em diversas atividades de alfabetização com todos os alunos.

Além disso, não parecia ainda estar evidente para Ana que as dificuldades de Caio não se restringiam ao manuseio dos materiais, mas se relacionavam também à identificação dos numerais e à relação número/quantidade. Considerando essa questão, verificamos que esta primeira autoconfrontação não favoreceu a reflexão sobre a possibilidade de modificar o objetivo da própria atividade.

Prosseguindo em direção ao nosso objetivo de incidir no desenvolvimento potencial da professora com os procedimentos da Consultoria Colaborativa, no decorrer dos dois meses seguintes, desenvolvemo-nos enquanto observadoras e exercitamos a reflexão acerca da atividade docente e suas possíveis adequações para promover a aprendizagem de Caio, chegando assim, mais maduras na autoconfrontação *Com a Cabeça nas Nuvens*.

Como vimos anteriormente, nesta segunda ACS a professora Ana identificou que o objetivo de interpretar o texto não foi alcançado por Caio, fazendo de imediato uma análise da sua própria atividade e sugerindo a modificação das atividades mais elaboradas e com recursos não presentes previamente em sua prática. Vejamos os fragmentos a seguir:

[sugestão de adaptação para que o Caio pudesse participar da atividade de leitura de forma ativa] Fazer um outro livro. Xerocar o livro trabalhado para ele, colocar na mesinha para ele enumerar as cenas; colocá-las em ordem; a parte que ele mais gostou... Desse jeito funciona! Até a gente representar três títulos, 'Qual o que você gostou mais, desses; vamos mudar o título'. Desse jeito funciona. E quando ele estiver dominando a escrita, ele pode criar títulos e digitar.

[sobre as prioridades a serem trabalhadas até o final do ano e a possibilidade de adaptações] Relação quantidade, número e quantidade; a sequência numérica; o próprio alfabeto, para ele criar o repertório de palavras, juntar as

letrinhas, formar os sons, palavrinhas simples, conseguir juntar sons para formar as palavrinhas. Isso tudo no computador, porque não vai...

Entrevistadora – Foi uma coisa que durante esse processo, você viu que é possível...

Professora – É possível sim.

Entrevistadora – Transportar o que seria feito no papel...

Professora – No papel... Escrever mesmo com o lápis, demora muito, ele pode se irritar, entendeu? Porque ele está vendo que os outros estão passando, então irrita, o aluno fica desmotivado. Então no computador, eu percebi que o Caio está evoluindo e para ele é muito mais fácil, muito melhor! O trabalho vai mais rápido, mais tranquilo. (ACS Com a Cabeça nas Nuvens, 30/11/2011).

Percebemos que nesta ACS foram evidenciadas novas estratégias de adaptação das atividades para o Caio, fundamentadas não mais nos materiais comuns à rotina da escola, antigos conhecidos de Ana, mas baseadas, essencialmente nos recursos de Tecnologia Assistiva com os quais trabalhamos na Consultoria.

O que apreendemos, entretanto, não foi uma mera reprodução das nossas propostas, mas uma apropriação feita pela professora dos conceitos da CAA e do uso do computador para a produção da escrita, que, a nosso ver, confirmam a ideia de que a Consultoria Colaborativa incidu em sua ZDP para ajudá-la na diversificação de estratégias metodológicas e favorecer a aprendizagem de Caio.

A partir dessa ideia, identificamos a Consultoria Colaborativa como mediadora do processo de formação em serviço, que necessita abarcar um conhecimento plural, envolvendo áreas de conhecimento da saúde e da educação, que fazem interface com o saber-fazer e saber-ser da professora e da pesquisadora.

Além disso, acreditamos que a partir da autoavaliação e da coanálise da sua atividade de trabalho, o professor evolui para uma transformação da sua própria atividade, que passa a ser, além de ‘atividade para si’ uma ‘atividade para o outro’. Nessa interlocução com o outro, mediada pela linguagem, a ‘atividade em si’ se transforma em ‘atividade dirigida’ e “[...] transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência”, uma vez que a análise da atividade não a deixa no mesmo lugar, mas ajuda a desenvolvê-la (CLOT, 2007, p. 140).

Com esse olhar, passamos a considerar a ACS como um procedimento rico a ser utilizado na perspectiva da formação docente, que, ao permitir a reflexão sobre a atividade, orienta-a em direção à mudança (IBIAPINA; FERREIRA, 2005).

Com isto, ao adotarmos um processo mútuo, em que a percepção do professor acerca da sua atuação após reflexões críticas nos âmbitos intra e interpessoais pode interferir no olhar do pesquisador e vice-versa, geramos a construção de novos saberes a respeito da atividade docente e pudemos vê-la em processo, senão de transformação, ao menos de evolução. Além disso, pudemos constatar que o processo da Consultoria Colaborativa e as Autoconfrontações Simples incidiram sobre a zona de desenvolvimento proximal da professora, confirmando a possibilidade do uso de ambos os procedimentos como estratégias de formação docente para a educação inclusiva.

Algumas Considerações

Construir uma escola aberta para todos implica em mudanças estruturais na sociedade e não podemos perder isto de vista em qualquer das nossas reflexões. Do mesmo modo, também não podemos (re)pensar a formação de professores sem considerarmos a multiplicidades de forças que constituem este processo. Como ressaltam Cavalcante, Pizzi e Fumes (2010, p. 116):

[...] nenhuma formação, por si só, garante o crescimento e o desenvolvimento profissional de nenhuma categoria profissional se não for combinada com condições dignas de exercício do ofício, inclusive uma formação que permita ao/à docente compreender a atividade que realiza de forma mais abrangente, não apenas quanto aos aspectos pedagógicos, mas também no plano social e político.

Tendo estes aspectos devidamente estabelecidos, podemos retomar a nossa reflexão sobre as possibilidades de uso da Clínica da Atividade, em específico da Autoconfrontação Simples, aliada à Pesquisa Colaborativa, como um dispositivo para a formação em serviço de professores, buscando o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

As pesquisas revisitadas de Santos (2011) e Dounis (2013), embora apresentem configurações metodológicas diferentes, envolvam professores de diferentes níveis de ensino e alunos com deficiências com características distintas, permitiram-nos demonstrar que a ACS desencadeou mediações, as quais possibilitaram que ambos os professores participantes das pesquisas tomassem consciência do real de sua atividade, identificando não apenas o que foi realizado, mas também o que não conseguiu alcançar. Com isso, podemos afirmar que a ACS de fato deu acesso ao real da atividade e serviu como um catalisador para a análise interpessoal da atividade realizada.

Na primeira dissertação (SANTOS, 2011), a ACS também viabilizou que o professor reelaborasse seus conceitos acerca da inclusão do aluno com deficiência física, no entanto, não foi possível ter percebido a transformação da atividade docente. Neste caso, o momento em que a colaboração ocorreu (ao término do ano letivo) pode ajudar-nos a entender as razões pelas quais o professor não transformou a sua prática naquele momento e com aquele aluno, ainda que permitam vislumbrar que o professor tomou consciência de que era preciso transformar a sua prática docente para poder incluir alunos com deficiência. A ACS também gerou angústias para o professor participante por não saber como transformar a sua prática e não ter um apoio institucional para superar as barreiras que havia tomado consciência existir em sua atividade docente. Nesse caso, a colaboração surge como necessidade do próprio processo de pesquisa e teve caráter assíncronico.

Já em se tratando da segunda dissertação (DOUNIS, 2013), a atividade docente também foi modificada a partir das ACS e da Consultoria Colaborativa, tendo esta última permeado todo processo de pesquisa, instrumentalizando a professora com novas possibilidades de estratégias pedagógicas para a inclusão do aluno com deficiência, e a primeira servido como suporte para a tomada de consciência e de reflexão para a elaboração de novas estratégias da própria Consultoria Colaborativa.

Estas considerações levam-nos a outro ponto a ser ponderado, que se refere à transformação da atividade a partir da coanálise proporcionada pela ACS, tendo em conta os conhecimentos específicos do professor em relação à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Sendo assim, dependendo dos conhecimentos dos professores em relação a esta temática, a tomada de consciência de sua atividade, por si só, não consegue empoderá-lo, principalmente quando não existe um coletivo que o apoie, sendo necessário, portanto, outras intervenções. Dessa maneira, a colaboração pode ser uma importante aliada para construir respostas para a inclusão de alunos e o empoderamento do professor.

Podemos ainda ponderar, a partir das considerações anteriores, que a ACS e a colaboração foram estratégias metodológicas que viabilizaram a efetiva participação dos professores em seu processo de formação, que não se limitaram a meras “amostras” de pesquisa. Também foi possível que discutissem temas e situações que eram de fato seus anseios e buscassem soluções que fossem adequadas e viáveis para a sua realidade. A ACS empregue como desencadeadora dos processos reflexivos e da colaboração parece-nos ser um arranjo mais satisfatório para as transformações da prática, como o fez Dounis (2013).

Ainda que não tenham sido utilizadas nas pesquisas em questão, a ACS e a colaboração permitem envolver todo o coletivo da escola, fortalecendo com isto as discussões e o processo de construção de uma escola para todos. Clot (2007) propõe que após a ACS e ACC haja uma volta ao coletivo para elicitare outros estágios de ação e para estabelecer um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem sobre o que fazem e o que fazem com o que dizem.

Podemos ainda reafirmar que o uso da ACS gerou reflexões, tendo a condição de analisá-la como instrumento de mediação simbólica (por meio da linguagem) e de possível transformação da prática docente por mobilização da criatividade e despertar da consciência acerca das suas diferentes possibilidades de atuação, constituindo-se assim, como um facilitador do próprio professor. Além disso, entendendo que o método de pesquisa na PSH é também valorizado como elemento que auxilia a compreender e explicar os fenômenos no diálogo com a teoria, identificamos na ACS um procedimento que favorece o desenvolvimento profissional. Assim, coadunamos com os resultados encontrados por Davis e Aguiar (2010), nos quais a autoconfrontação também se constituiu em um procedimento que gradativamente estabeleceu uma ZDP e que promoveu, além do desenvolvimento pessoal, um enriquecimento da atividade docente.

Por fim, acreditamos que a utilização da autoconfrontação associada a uma abordagem de pesquisa colaborativa pode proporcionar um processo de autoanálise e possivelmente uma busca por mais formação. Entretanto, não é possível inferir sobre a mudança de concepção e quebra de paradigmas de toda a categoria docente a respeito da inclusão, uma vez que isso depende de vários fatores e não só da postura de um profissional isoladamente.

Referências

ALPINO, A. M. S. **Consultoria Colaborativa Escolar do Fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 191p. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – UFSCAR, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008433001014002P6>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

ARAÚJO, E.S.; MOURA, M.O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**. v. 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 75 – 101.

BERSCH, R. de C. R.; MACHADO, R. Auxílio em atividades de vida diária – material escolar e pedagógico adaptado. In: SCHIRMER, C. R., *et al.* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41 – 53. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador: programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: SECADI, 2011. 72p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em: 25 ago. 2012.

CAVALCANTI, M. A. da S.; PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. de L. F. Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo/Maceió: EDUC/EDUFAL, 2010, p. 107 – 118.

CHURCHLEY, C. M. **Collaborative Consultation in the context of inclusion**. 45p. Coursework Project. (Master of Education – Special Education) – School of Education, Flinders University, Adelaide, South Australia, 2006. Disponível em: http://www.flinders.edu.au/ehl/fms/projects_files/6_2006.pdf>. Acesso em: 29 out. 2012.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 222p.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. 368 p. (Série: Trabalho e Sociedade).

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de Professores para a Inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE, 1., 2006, Pará. **Anais Eletrônicos...** Pará, 2006.

CUNHA, L; MATA R. G.; CORREIA, F. Instrumentos de Investigação Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**. v.II n.1, p. 24-33, 2006. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/media/artigos/46/24-33pt.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2012.

DAMASCENO, A. L.; COSTA, V. A. A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, 2008.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2012.

DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 14, n. 2, Dez. 2010. pp. 233 - 244. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 fev. 2013.

DOUNIS, A. B. **Atividade Docente e Inclusão**: as mediações da Consultoria Colaborativa. 2013. 232p. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2013.

FERNANDES, M. de L. C. N.; MAGALHÃES, R. de C. B. P.; BERNARDO, C. M. C. Formação docente para processos de educação inclusiva: descortinando concepções. *In*: MARTINS, L. de A.R.; SILVA, L.G.dos S. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. P. 45 – 55.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. p. 21 - 39. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2012.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Revista Vertentes**, v. 12, Juiz de Fora, Julho, 2007.

FREITAS, M. T. de A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. *In*: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2010. p. 13 – 24.

FREITAS, S.N. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. *In*: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. P. 93 – 115.

FUMES, N. de L.F. Os desafios da formação de professores em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: Encontro de Pesquisa em Educação, 1., 2006, Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió: PPGE/UFAL, 2006. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado/producao-cientifica>> . Acesso em: 08 set. 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008. 134p. (Série Pesquisa).

IBIAPINA, I. M. L.; FERREIRA, M.S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, jan./jun. 2005. p. 26 - 38. Disponível em:

<<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MANZINI, E.J. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva. **Ensaios Pedagógicos: Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: 2007. p. 77 – 84.

MARTINS, L.de A.R. Política pública e formação docente para atuar com a diversidade. *In*: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 73 – 92.

MELO, F.R.L.V.; MARTINS, L.de A.R.; PIRES, J. Experiências de Intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. *In*: _____. **Inclusão: compartilhando saberes**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 141 – 148.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/25003/16750>>. Acesso em: 01 maio 2012.

MENDES, E.G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. *In*: MARTINS, L.de A.R.M.; PIRES, J.; PIRES, G.N.da L. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 19 – 51.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232p.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior**. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2011.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2012. P. 323-338. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a04v38n2.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

SILVA, C. O. da; BARROS, M. E. B. de; LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188 – 207.

SILVA, M. O. E. da. A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva. *In*: MARTINS, L. de A. R.; SILVA, L. G. dos S. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 56 – 66.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR, W. M. J. de. (Org.) **Estudos sobre atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; Maceió: EDUFAL, 2010. p. 41 – 54.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Textos de Psicologia). 496p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Psicologia e Educação). 191p.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone Ed. da USP, 1988. p. 103 – 117.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V – Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. 391p.

Submetido em 31/07/2013