UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese

“Inclusão é uma utopia”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade

Adriane Cenci

Pelotas, 2016.

Adriane Cenci

“Inclusão é uma utopia”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Magda Floriana Damiani (UFPel)

Pelotas, 2016.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C395l Cenci, Adriane

"Inclusão é uma utopia" : possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da atividade / Adriane Cenci ; Magda Floriana Damiani, orientadora. — Pelotas, 2016.

335 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Inclusão escolar. 2. Aprendizagem expansiva. 3. Manifestações de contradição. I. Damiani, Magda Floriana, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Adriane Cenci

“Inclusão é uma utopia”: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da defesa: 25 de fevereiro de 2016.

Banca examinadora:

.....
Prof.ª Dr.ª Magda Floriana Damiani (Orientador)
Doutora em Educação pela *University of London, UL*, Inglaterra.

.....
Prof.ª Dr.ª Fabiane Adela Tonetto Costas
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.ª Dr.ª Fernanda Coelho Liberali
Doutora Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

.....
Prof.ª Dr.ª Madalena Klein
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Cóssio
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

Quero agradecer aqueles que, de um modo ou outro, fazem parte da elaboração dessa tese.

Obrigada aos professores-mestres:

Magda, pelas orientações que me oportunizaram tomar consciência de meu processo de aprendizagem, pelos textos coloridos com muito por arrumar, pelas discussões teóricas, por me desafiar.

Daniela, por me apresentar outro modo de entender a pesquisa, por me ajudar a enxergar e encarar as contradições que emergiam no trabalho na escola. Das aulas de inglês à discussão da Teoria da Atividade e às angústias da intervenção. Certamente, a pesquisa não estaria como está sem a parceria.

Engeström, pela disponibilidade e atenção que eu não imaginava ter dele, que é minha "referência bibliográfica". Pelas conversas esclarecedoras, pelo olhar apurado aos dados que eu apresentava e sagacidade para me indicar possíveis interpretações.

Fabi, Fernanda, Madalena, Fátima cujas indicações da qualificação contribuíram para o delineamento que o trabalho foi tomando. Pela atenção comigo, desde o primeiro momento. Primeiro momento que é mais antigo com a Fabi, com quem venho aprendendo desde as aulas na licenciatura em Educação Especial e a parceria no Mestrado em Educação.

Obrigada aos colegas-amigos:

Colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões teóricas de toda semana, mas, principalmente, pelo nosso crescimento conjunto e pelo espaço acolhedor e de verdadeiro coleguismo que viemos construindo.

Colegas da Universidade de Helsinque – especialmente, Manoela, Roseli, Hongda e Mônica – que tornaram a vida longe de casa mais alegre, que foram colegas de longas discussões teóricas, parceiros de toda hora.

Colegas do "apartamento do Vygotsky" – Vanessa, Fabi, Héllen, Kaká, Lauren, Carmen – pela parceria em todos os momentos, compartilhando os humores que o doutorado desencadeia.

Obrigada aos afetos-amores

Minha família, especialmente meus pais, que sempre foi porto-seguro, dando o apoio que possibilitou eu ir muito mais longe do que eu imaginaria.

Marcelo, companheiro a tornar mais felizes os meus dias – até mesmo, os dias de trabalho cansativo, de angústias e medos. Obrigada pela paciência, pelo apoio na pesquisa. Amor das horas mais difíceis e das horas alegres e leves também.

Obrigada àqueles que tornaram a pesquisa possível, os professores que participaram da pesquisa e à escola que me recebeu.

Reconhecimento também a CAPES que tornou possível dedicação exclusiva à pesquisa, bem como viagem a Rússia, em 2014, para participar de um curso de formação com importantes pesquisadores que mantém os estudos vygotskianos na atualidade e o doutorado sanduíche na Finlândia, em 2016, para estudar com os pesquisadores que são minhas referências nesta pesquisa.

Resumo

CENCI, Adriane. **“Inclusão é uma utopia”**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 2016. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

A pesquisa, orientada pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade, voltou-se à temática da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. Em consonância com o referencial teórico, estabeleceu-se como objeto da pesquisa, ou seja, como o motivo da atividade para o qual estiveram orientadas as ações da pesquisadora, a inclusão de alunos com deficiência no 6º ano do ensino fundamental focada na aprendizagem dos alunos e não apenas na sua presença na escola. Visou-se, igualmente, investigar a compreensão que os professores tinham acerca da inclusão e buscar um entendimento ampliado, acerca do tema, que pudesse orientar a produção, pelo próprio grupo, de novas formas de organização do ensino para promover essa aprendizagem (aprendizagem expansiva). A fundamentação teórica centrou-se nos escritos de Vygotsky (1991, 1993, 1997), Leontiev (1978, 1983, 1991) e Engeström (1987, 2002, 2011). A pesquisa constitui-se como uma intervenção, na qual há planejamento e implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al, 2013). A intervenção foi realizada em dez sessões das quais participaram professores dos anos finais do ensino fundamental, que trabalhavam com alunos incluídos, pela primeira vez. O design da intervenção foi inspirado no Laboratório de Mudança (ENGESTRÖM, 2007; VIRKKUNEN, NEWNHAM, 2015). Os dados, coletados por meio de gravações das sessões, foram abordados pela perspectiva das ações – ao analisar as ações de aprendizagem expansiva – e pela perspectiva da atividade – ao analisar as transformações da compreensão da inclusão ao longo da intervenção. Três aprendizagens potencialmente expansivas emergiram, como tentativas de soluções coletivas para as dificuldades desencadeadas pela inclusão: um protocolo de organização da inclusão na escola, uma agenda para comunicação com a família dos alunos e a articulação entre sala de recursos e sala regular. Nenhuma foi consolidada, principalmente, porque não houve engajamento para a mudança por parte dos professores participantes (*agency*). Na análise da compreensão de inclusão destacaram-se menções à inclusão como aprendizagem e como falácia e as manifestações de contradição relacionadas à temática. Falácia e contradições sendo os conteúdos mais frequentes e com crescimento acentuado nas últimas sessões. O reconhecimento e o enfrentamento de contradições são importantes para a transformação de um sistema de atividade. Contudo, ao fim da pesquisa, percebeu-se que as contradições geradas pela inclusão dos alunos com deficiência na escola regular são grandes demais para serem enfrentadas, com as condições disponíveis aos professores. Além disso, avaliou-se que a intervenção não deu suporte suficiente para tais transformações. Apenas poucas mudanças individuais foram observadas, não podendo ser consideradas como transformações do objeto da atividade e nem como aprendizagens expansivas.

Palavras-chave: inclusão escolar; aprendizagem expansiva; manifestações de contradição.

Abstract

CENCI, Adriane. “Inclusion is a utopia”: possibilities and limits for the inclusion in the final years of primary school – an intervention and interpretation oriented by the Historical-Cultural Activity Theory. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

This research, oriented by the Historical-Cultural Activity Theory, analyzed the inclusion of students with special needs in the regular school. According to the theoretical referential, the object of the research, or the motive of the activity towards which the actions of the researcher were oriented, was defined as being the inclusion of special needs students in the 6th grade of a primary school with the focus on the learning processes of these students. The way teachers understood the inclusion process and an attempt to understand it deeper was also a proposition of this research, as we expected it could have oriented the production, by the group itself, of new teaching strategies (expansive learning). This study was theoretically based on Vygotsky (1991, 1993, 1997), Leontiev (1978, 1983, 1991) and Engeström (1987, 2002, 2011). The research was designed as an intervention, where there is the planning and implementation of interferences (changes, innovations) – which aim to foster the learning process of the participants – and posterior evaluation of the effects of these interferences (DAMIANI et al, 2013). The intervention was performed along ten meetings with the teachers of the final years of primary school that were working with included students for the first time. The design of the intervention was based on the Change Laboratory (ENGESTRÖM, 2007; VIRKKUNEN, NEWNHAM, 2015). Data, collected by the means of recording, were approached by the perspective of actions – analyzing the actions of expansive learning – and by the activity perspective – analyzing how the understanding regarding inclusion changed along the intervention. Three potentially expansive learning processes emerged as collective attempts to overcome the difficulties found by inclusion: a protocol to organize the inclusion process in the school, an appointment book to organize the communication between the school and families and an articulation between the actions of the resource room and the regular classrooms. None of these attempts was consolidated, as teachers were not engaged with the changes (no agency). The analysis of how teachers perceived inclusion revealed they see the inclusion as a learning process and as a fallacy, with many contradictions related to the subject. The fallacy and the contradictions were the most prevalent subjects and they grew in importance towards the end of the intervention. The recognition and confrontation of the contradictions are crucial to the transformation of an activity system. However, we perceived that the contradictions generated by the inclusion of the students with special needs in the regular school are too big to be faced by the teachers with the resources they posses. We also perceived that the intervention did not give enough support to the changes. A few individual changes were observed, but they can neither be considered as a change in object of the activity nor as expansive learning.

Key-words: school inclusion; expansive learning; manifestations of contradiction.

Lista de Figuras

Figura 1 - Esquema Reação direta, estímulo-resposta. 34

Figura 2 - Esquema Relação mediada, de acordo com Vygotsky. 36

Figura 3 - Esquema Relação mediada: primeira geração 37

Figura 4 - Esquema Estrutura hierárquica da atividade, de acordo com a proposta teórica de Leontiev. 43

Figura 5 – Esquema Estrutura do sistema de atividade humana. Segunda geração da Teoria da Atividade. 46

Figura 6 - Esquema Estrutura geral da forma animal de atividade.....47

Figura 7 - Esquema Estrutura da atividade na transição do animal para o homem. .48

Figura 8 - Esquema Estrutura da atividade humana 49

Figura 9 - Esquema Modelo mínimo da terceira geração da Teoria da Atividade. Dois sistemas de atividade interagindo. 51

Figura 10 - Esquema Sequência das ações em um ciclo de aprendizagem expansiva 61

Figura 11 - Desenho prototípico do Laboratório de Mudança 73

Figura 12 - Esquema da atividade da intervenção 90

Figura 13 - Esquema Sistemas de atividade componentes da intervenção (atividade). 114

Figura 14 - Esquema Sequência de ações no ciclo de aprendizagem expansiva...118

Figura 15 - Esquema Ciclo de ações de aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola. 129

Figura 16 - Gráfico Frequência (por turnos de fala) das ocorrências das ações de aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola 129

Figura 17 - Esquema Ciclo de ações de aprendizagem expansiva da agenda.....144

Figura 18 - Gráfico Frequência (por turnos de fala) das ocorrências das ações de aprendizagem expansiva da agenda.....145

Figura 19 - Esquema Ciclo de ações de aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular 159

Figura 20 - Gráfico Frequência (por turnos de fala) das ocorrências das ações de aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular 159

Figura 21 - Gráfico Frequência (por turnos de fala) do total das ocorrências das ações de aprendizagem expansiva 172

Figura 22 - Gráfico Frequência (por episódios) das expressões da compreensão de inclusão ao longo das sessões da intervenção..... 222

Figura 23 – Gráfico Frequência total dos episódios que expressam a compreensão de inclusão, ao longo da intervenção. 223

Figura 24 - Gráfico Frequência (por episódios) das expressões da compreensão de inclusão como aprendizagem ao longo das sessões..... 226

Figura 25 - Gráfico Frequência (por episódios) das expressões da compreensão de inclusão como falácia, ao longo das sessões. 234

Figura 26 - Gráfico Frequência (por episódios) dos quatro tipos de manifestações de contradição relacionadas à inclusão, ao longo das sessões. 255

Figura 27 - Gráfico Frequência (por episódios) dos conteúdos das manifestações de contradição relacionadas à inclusão ao longo das sessões 258

Figura 28 - Gráfico Frequência total (por episódios) dos tipos de manifestação de contradição por conteúdo levantado..... 259

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Estrutura da atividade de acordo com Leontiev 21

Tabela 2 - Distribuição das matrículas de alunos com necessidades especiais no período de 1998 a 2014 286

Tabela 3 - Número de matrículas na modalidade Educação Especial Substitutiva e na modalidade Atendimento Educacional Especializado, em 2012 288

Lista de Quadros

Quadro 1 - Datas, duração e frequência dos participantes nas sessões da intervenção. 79

Quadro 2 - Síntese das sessões da intervenção: objetivos, estímulos auxiliares e resultados. 109

Quadro 3 - Ações de questionamento da aprendizagem expansiva..... 121

Quadro 4 - Ações de análise da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola - parte 1..... 130

Quadro 5 - Ações de análise da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola - parte 2..... 134

Quadro 6 - Ações de modelagem da nova solução da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola - parte 1..... 136

Quadro 7 - Ações de modelagem da nova solução da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola - parte 2..... 137

Quadro 8 - Sistematização da modelagem do protocolo de organização da inclusão na escola 139

Quadro 9 - Ações de reflexão sobre o processo da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola 141

Quadro 10 - Ações de análise da aprendizagem expansiva da agenda - parte1.... 146

Quadro 11 - Ações de análise da aprendizagem expansiva da agenda - parte 2... 147

Quadro 12 - Ações de modelagem da nova solução da aprendizagem expansiva da agenda..... 151

Quadro 13 - Ações de reflexão sobre o processo da aprendizagem expansiva da agenda..... 155

Quadro 14 - Ações de análise da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular 160

Quadro 15 - Ações de modelagem da nova solução da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular..... 163

Quadro 16 - Ações de exame do novo modelo da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular..... 166

Quadro 17 - Ações de implementação do novo modelo da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular..... 167

Quadro 18 - Ações de reflexão sobre o processo da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular 170

Quadro 19 - Categorias e subcategorias relativas à compreensão da inclusão.....220

Sumário

1 Introdução 15

2 Teoria Histórico-Cultural da Atividade 29

2.1 Vygotsky 30

2.2 Leontiev 38

2.3 Engeström 45

3 Método 64

3.1 Definindo o tipo de pesquisa: pesquisa de intervenção 64

3.2 Método da intervenção 72

3.2.1 O Laboratório de Mudança 73

3.2.2 O método da intervenção desta pesquisa: a organização da prática 76

3.2.3 O contexto no qual ocorreu a intervenção: a Escola como campo de pesquisa 81

3.3 Método de avaliação da intervenção 84

4 Descrição da intervenção 90

5 A aprendizagem expansiva 115

5.1 As ações geradoras de aprendizagem expansiva 116

5.1.1 Protocolo de organização da inclusão na escola 126

5.1.2 Agenda 141

5.1.3 Articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular 156

5.2 Da análise da aprendizagem expansiva: os movimentos todos 171

5.3 Agency para a mudança (ou a falta dela) 186

6 Inclusão: a análise do objeto da intervenção e das manifestações de contradição 216

6.1 Inclusão como aprendizagem 223

6.2 Inclusão como falácia 233

6.3 Manifestações de contradições relacionadas à inclusão 251

6.4 O movimento da inclusão no contexto de constituição das políticas públicas no país: apontamentos sobre o movimento histórico do objeto da atividade 286

7 Avaliação: as lições – ou as limitações – da intervenção e a percepção dos participantes 296

7.1 Avaliação do design da intervenção 296

7.2 Avaliação da intervenção pelos participantes 303

8 Considerações finais 314

Referências 322

1 Introdução

A investigação relatada nesta tese voltou-se à inclusão de alunos com necessidades especiais[1] na escola regular, desde uma perspectiva que buscou compreender como ela se estava efetivando, em uma determinada escola, e nela intervir, no sentido de produzir mudanças que pudessem torná-la mais efetiva. Esse segundo ponto – intervir no processo de inclusão – caracteriza a pesquisa como uma intervenção formativa. Ela foi realizada em uma escola municipal, com um grupo de professores que, pela primeira vez, acolhiam, em suas salas de aula, alunos com deficiência (dois alunos com deficiência intelectual) incluídos nos anos finais do ensino fundamental. A partir desse objeto e contexto, as questões que nortearam a pesquisa foram as seguintes: Como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, desde a perspectiva dos professores que se propõem a discutir as possibilidades de inclusão e aprendizagem de seus alunos incluídos? Quais estratégias e ferramentas poderiam ser desenvolvidas, com base em uma discussão coletiva, para que a inclusão desencadeasse processos de aprendizagem para professores e alunos? – Aprendizagem para os professores na medida em que eles elaborassem, com o suporte da intervenção, ferramentas e estratégias para organizar o ensino para os alunos com deficiência. E para os alunos, na medida em que, tendo professores que realizam práticas de ensino adequadamente planejadas, teriam, em sala de aula, suporte para a aprendizagem.

O título do trabalho – "Inclusão é uma utopia" – já anuncia que os resultados da investigação apontam sérias dificuldades no processo de inclusão, tanto que a concebe como uma impossibilidade[2]. A intervenção estava voltada ao desenvolvimento de possibilidades, mas foram ganhando centralidade as

[1] Não há uniformidade na denominação desse grupo de alunos. Na bibliografia, encontram-se termos como alunos com necessidades especiais, alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com necessidades educacionais específicas, alunos com deficiência, dentre muitas outras. Nem nos documentos legais há uma padronização. Cabe, porém, destacar que o conceito de necessidades especiais ou específicas, após a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), refere-se aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Neste trabalho, utilizar-se-ão, principalmente, os termos alunos com necessidades especiais e alunos com deficiência.

[2] A expressão "utopia", referindo-se à inclusão, foi trazida pelos professores, ao longo da pesquisa, por isso ela identifica seu relatório. Não se tem a intenção discuti-la teoricamente no campo da filosofia.

impossibilidades de se efetivar a inclusão como processo que promovesse aprendizagem para professores e alunos. Ao longo do texto desenvolver-se-á argumentação que exemplificará os [pequenos] avanços alcançados e as [grandes] limitações apontadas.

Beatón (2015) também discute a inclusão como utopia, apontando que não há reais condições para a inclusão, no atual contexto social e cultural, e que os pressupostos da escola inclusiva nunca foram cumpridos. Mesmo assim, o autor aponta a força da utopia, pois os homens precisariam delas, como desafios e projetos. Há que se acrescentar, todavia, que os homens, agindo individualmente, não têm forças para perseguir a utopia da escola inclusiva – seria ingenuidade e idealismo crer em tal premissa da transformação desde um homem só. De todo modo, a utopia descrita por Beatón, vai ao encontro daquilo que se pensava ao planejar a intervenção:

> O mais importante desta utopia, o essencial, é que sabemos que se pode alcançar com as crianças com necessidades educacionais especiais uma aprendizagem e aquisição dos instrumentos e meios culturais produzidos pelo ser humano em milênios de produção da cultura e da sociedade humana, que lhes possibilitem, mediante apropriação destes conteúdos sociais e históricos, a formação e o desenvolvimento de processos psíquicos superiores, assim como a formação de uma personalidade independente, autônoma e autorregulada; que lhes garantisse uma adequada qualidade de vida e uma inserção real na vida social [i] [3] (BEATÓN, 2015, p.12, tradução livre da autora).

A ênfase na aprendizagem, que possibilitaria uma melhor inserção dos sujeitos – dos alunos com deficiência – no meio cultural da sociedade, era também a proposta que se apresentava aos professores, durante a intervenção. Ao fazê-lo, sabia-se das dificuldades, mas se imaginava haver algum espaço para mudanças e avanços, a partir do processo de aprendizagem expansiva dos professores nas próprias sessões da intervenção. Acreditava-se também que os reflexos dessa aprendizagem expansiva dos professores poderiam repercutir em uma melhor aprendizagem dos alunos incluídos.

Os processos de mudança são coletivos, embora qualquer grande feito tenha sido iniciado por indivíduos por meio de pequenas inovações (ENGESTRÖM,

[3] As citações em espanhol e em inglês estão traduzidas, no corpo do texto. O original encontra-se em nota, ao fim de cada capítulo. Os trechos traduzidos aparecem com indicação de referência em números romanos. Todas são traduções livres da autora.

2009b). Em microescala – a intervenção – acreditava-se ser possível desenvolver germens de mudança. É esse o motivo de propor intervenções formativas nas quais há, por princípio, a intencionalidade de produzir mudanças.

A intervenção ocorreu em um sistema[4] – os anos finais do ensino fundamental da escola – que estava passando por transformação. Embora se possa questionar a efetividade da proposta de educação inclusiva, não se pode negligenciar o fato de que ela produz mudanças, ao priorizar a matrícula dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Cabe uma pequena introdução a essa mudança, que inicia como política pública.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais vem sendo discutida no Brasil, com maior ênfase, desde os anos 1990. Contudo, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ela ganhou contornos de uma política de obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças e adolescentes na rede regular de ensino[5]. Desde então, coube às escolas regulares atender também o alunado que antes era de responsabilidade exclusiva da educação especial. Como medidas de suporte para a inclusão, as políticas passaram a deslocar os serviços de educação especial para o contexto da escola regular; assim, multiplicaram-se as salas de recursos multifuncionais, com profissionais com formação pontual que os habilitaria a atender os alunos incluídos e dar suporte aos professores de classe regular.

A escola onde foi realizada a pesquisa tem o perfil de uma escola que foi se adequando a tais políticas: tem sala de recursos, desde 2010, e está com um número continuamente crescente de alunos incluídos, já que eles estão progredindo na escolarização. Em 2014, os primeiros chegaram aos anos finais do ensino fundamental, situação que gerou inquietação, pois o grupo de professores que

[4] Aqui, ao falar em sistema, refere-se à sistema de atividade. Por ser esse um conceito de fundo para toda a pesquisa, é importante já defini-lo: "[...] um sistema de atividade refere-se à formação relativamente estável de um grupo de pessoas inseridas em um sistema que possua seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado" (ENGESTRÖM, 2013, p.242). Essa conceituação carrega vários conceitos densos, que também serão explicados adiante. De modo mais simples, podemos nos referir aos sistemas de atividades como formações coletivas, dirigidas a um objeto, que evoluem, ao longo de períodos extensos de tempo, frequentemente assumindo a forma de instituições e organizações (DANIELS, 2011). São exemplos de sistemas de atividade: família, organizações religiosas, escolas, cursos, empresas, grupos de trabalho.

[5] Os documentos que marcam a política de inclusão: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 6.571, de setembro de 2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011); Resolução 04/2009 do CNE/CBE.

receberia tais alunos não tinha experiência ou conhecimento acerca da inclusão escolar.

A pesquisa aproveitou esse cenário de transformação que a inclusão dos alunos com necessidades especiais acentuou e/ou desencadeou nas escolas. Ao discutir as intervenções formativas, como foi o tipo de pesquisa realizado, Engeström (2011) indica que esse cenário de transformação é benéfico na medida em que os sujeitos já estavam procurando alternativas de se reajustar à atividade. Nesse sentido, a intervenção poderia configurar-se como espaço para dar direcionamento consciente às transformações, uma vez que se inseria em um contexto no qual já estava posta a necessidade de discussão.

Do referencial escolhido

A pesquisa foi orientada pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade, sustentando-se nas ideias de Vygotsky, de Leontiev e, principalmente, de Engeström[6]. Ao assumir esse referencial, demarca-se entendimento de continuidade e coerência entre os autores. Embora existam diferenças em suas produções teóricas, elas refletem o contexto e o momento histórico em que cada um pensou a teoria, sendo esta dedicada aos problemas afeitos a cada lugar, cultura e tempo histórico.

Vygotsky (1896-1934), na primeira metade do século XX, na recém-criada União Soviética, preocupado com a crise na Psicologia, defende uma teoria que entenda a consciência humana como determinada pelo meio e pela interação social. Leontiev (1903-1979) que trabalha com Vygotsky por um longo período, na segunda metade do século XX, na União Soviética marcada pelo stalinismo, centra o estudo da consciência na atividade de trabalho humano. Engeström (1948-), no fim do século XX e início do século XXI, na Finlândia e no mundo globalizado, está

[6] A Teoria Histórico-Cultural da Atividade, mais popularmente conhecida por meio de sua sigla em língua inglesa – *CHAT* (*Cultural-Historical Activity Theory*) – refere-se à perspectiva teórica iniciada por psicólogos russos revolucionários (inspirados pelos princípios marxistas), nos anos de 1920 e 1930, que teve como principal expoente Lev Vygotsky, considerado o fundador da Teoria. Tal Teoria segue hoje, em desenvolvimento ao longo do que Engeström (1987) entende como três gerações: a primeira, representada por Vygotsky, a segunda, representada por Leontiev e a terceira geração, representada por Engeström – este último ainda trabalhando na produção da Teoria. A Teoria Histórico-Cultural da Atividade é, com frequência, chamada apenas de Teoria da Atividade – principalmente referindo-se a Leontiev e a Engeström (DANIELS, 2011). Os dois modos de nomear a Teoria aparecerão no trabalho. Desde já, pontua-se que as duas denominações são tomadas como sinônimas, por se entender que há mais continuidades que rupturas nas obras das três gerações e que os modos de nomear uma podem aplicar-se às demais.

ocupado em investigar a aprendizagem em contexto de atividade compartilhada em diferentes cenários e o potencial de desenvolvimento que essa atividade compartilhada oferece.

A definição de sistemas de atividade, que Engeström (1987, 2002, 2013b) utiliza para construir a argumentação, tem raízes no conceito vygotskiano de mediação (VYGOTSKY 1991, 1995) e no conceito de atividade de Leontiev (1987). O próprio Engeström (1987), ao estabelecer as bases de sua proposta, destaca essa origem:

> Essa terceira geração, de Vygotsky a Leontiev, cria o conceito de atividade, baseada na produção de bens, mediada por ferramentas técnicas e psicológicas e também por outras pessoas. É essa linha de pensamento que tentarei continuar a desenvolver [ii] (p.73, tradução livre da autora).

O próprio Engeström populariza a ideia de gerações da Teoria, sendo suas ideias as que demarcam a terceira geração. Ele toma, das duas gerações anteriores, uma série de princípios teóricos para a elaboração da versão mais contemporânea da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Aqui, serão destacados os que terão centralidade para a discussão dos dados da pesquisa: os conceitos de aprendizagem, mediação, atividade e objeto.

O conceito de aprendizagem é definido, ao mesmo tempo, de modo semelhante e singular pelos três autores, sendo um bom exemplo de perspectivas diferentes, porém próximas. Aprendizagem, em Vygotsky (1993,1995), é vista como internalização – funções externas, interpsicológicas, tornam-se funções internas, intrapsicológicas – e tem na linguagem, nos signos, o elemento fundamental do processo. Aprendizagem, em Leontiev (1987, 1983), é vista como apropriação, quando, no trabalho – ou atividade – o homem se apropria do conhecimento objetivado nos instrumentos, reconstruindo-o para si. Aprendizagem, na teoria de Engeström (1987, 2002, 2010, 2013a, 2013b), aparece como atividade coletiva; este autor centra-se em estudar o potencial de aprendizagem – aprendizagem expansiva – no processo de interação social e enfrentamento de contradições em sistemas de atividade nos quais as pessoas estão inseridas. No escopo da definição de aprendizagem expansiva também aparece referência ao conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (1993) definia a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o desenvolvimento atual, aquilo

que o sujeito faz sozinho, e o desenvolvimento potencial, aquilo que o sujeito consegue fazer com ajuda e que, em seguida, será capaz de fazer de modo independente. Engeström (1987) toma essa ideia e coloca-a no nível da coletividade, apontando uma zona de desenvolvimento proximal coletiva, que seria a distância entre as ações cotidianas dos sujeitos e as novas formas de atividade coletivas que podem solucionar contradições imbricadas nessas ações cotidianas.

O conceito de mediação que Vygotsky (1991, 1993, 2004) estabelece vai definir que a essência do comportamento humano é ser mediado por ferramentas e signos (instrumentos físicos e instrumentos psicológicos, respectivamente) que possibilitam ao homem alterar o meio e controlar a si mesmo. Assim, instrumentos e signos são definidos, por Vygotsky, como estímulos auxiliares que ampliam as possibilidades da atividade humana. Tal princípio orienta a proposição de Engeström (2007, 2011) para as intervenções formativas, nas quais busca a mudança protagonizada pelos próprios sujeitos a partir do suporte dos estímulos auxiliares construídos em colaboração com o pesquisador-interventor. O princípio da mediação é o que também aparece na famosa representação do triângulo do sistema de atividade (Figura 5, no capítulo 2) – a ponta do triângulo (relação entre sujeito e objeto mediada por artefato) ilustra a ideia de Vygotsky de atividade mediada; a base do triângulo (com as regras, a comunidade e a divisão do trabalho) é elaboração de Engeström (1987) a partir das ideias de Leontiev (1978) sobre atividade.

O conceito de atividade, que sustenta o de sistema de atividade, é buscado em Leontiev (1978, 1983, 1991). Tal conceito não deve ser compreendido como atividade, no senso comum: “Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 1991, p.68). A necessidade, nessa perspectiva, é o motivo da atividade. Por meio da definição de Leontiev, entende-se que é imprescindível conhecer a intencionalidade do sujeito, ou seja, o seu motivo, para definir a atividade – premissa que orienta a delimitação dos componentes do sistema de atividade, em uma proposta nos moldes definidos por Engeström (1987). Por exemplo, pode-se tomar a intervenção realizada como atividade ao considerar que os sujeitos participantes

compartilhavam o motivo de estar aí: a expansão da compreensão de inclusão que pudesse melhorar as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos[7].

Ao estabelecer o seu motivo, fica definida uma atividade. A partir daí, podem-se enxergar os componentes da atividade: as ações e as operações. A estrutura da atividade, de acordo com Leontiev (1978) pode ser assim apresentada:

Tabela 1 - Estrutura da atividade de acordo com Leontiev

Atividade	Motivo/ Objeto
Ações	Metas/ Objetivos
Operações	Condições

Fonte: Leontiev (1978)

A atividade, como acima se discutiu, está dirigida pelo objeto (seu motivo real). As ações são dirigidas para objetivos pontuais, têm início e fim definidos. As operações são processos que já foram automatizados, são as condições base requeridas para a atividade. A atividade é entendida como o sistema amplo. Contudo, ela só pode existir em forma de grupo de ações. As últimas, por sua vez, dependem de outros processos já automatizados, as operações. Na interação do sujeito com o meio, são muito frequentes essas mudanças.

Ao longo do trabalho, serão retomados esses princípios com mais detalhes. Agora interessa, ainda, explicitar as ações. Conforme já se apontou, elas são dirigidas a objetivos pontuais, não ao motivo da atividade (LEONTIEV, 1978, 1991). Seguindo o exemplo da intervenção, o entendimento das ações poderá ficar mais claro: as ações para a expansão da compreensão de inclusão podem ser as críticas à prática atual, podem ser ações de análise da história da inclusão na escola, podem ser ações de elaboração de algum artefato que vá auxiliar no trabalho dos alunos em sala de aula etc. Ao investigar a produção da aprendizagem expansiva nas

[7] Tendo sido definido o motivo, se apontam os componentes da atividade. Tomando a intervenção como sistema de atividade, fica definido: o objeto é a expansão da compreensão de inclusão para melhorar as práticas com os alunos com deficiência do 6º ano; os sujeitos são todos os participantes da intervenção; os artefatos mediadores são aqueles utilizados nas sessões, para dar suporte à discussão (ex: leis, esquemas, proposta teórica de Vygotski, entrevistas dos alunos e pais); as regras referem-se aos horários estabelecidos, a participação ser optativa, aos encontros serem sempre no horário de trabalho, aos modos de comportamento requeridos (tanto os explicitados, quanto os implícitos – os primeiros referindo-se, por exemplo, ao que foi combinado como o foco ser a discussão da inclusão; os últimos como as regras implícitas referentes a atitudes de respeitos nas discussões); a comunidade envolve outros professores da escola, direção, estudantes, famílias dos alunos incluídos; a divisão do trabalho diz respeito à organização das sessões ser responsabilidade da pesquisadora e de a participação efetiva nas discussões ser compromisso de todos.

intervenções formativas, Engeström (1999b, 2002) propôs uma sequência de ações, mais ou menos fixas, que informam como o novo vai surgindo nos sistemas de atividade: ações de questionamento, ações de análise, ações de modelagem da nova solução, ações de exame do novo modelo, ações de implementação do novo modelo, ações de reflexão sobre o processo e ações de consolidação da nova prática. Tal sequência de ações foi importante para interpretar os dados e compreender como a atividade de expansão da compreensão de inclusão foi sendo elaborada. Enquanto o motivo da atividade deve ser suposto, interpretado, as ações são visíveis, por isso, tangíveis à observação na pesquisa. Como a atividade é composta por ações, investigar estas últimas fornece subsídios para entender a primeira.

O conceito de objeto está imbricado com o de atividade. Leontiev (1978, 1991) identificava o objeto como orientador da atividade, seu verdadeiro motivo; Engeström (1987) parte dessa definição e enfatiza que a aprendizagem, nos sistemas de atividade, está ligada à mudança do objeto – e não mudança do sujeito como tradicionalmente se espera (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010). Na pesquisa aqui relatada, estabelece-se a expansão da compreensão de inclusão como objeto da atividade, por entender que as transformações do sistema de atividade são transformações do objeto da atividade. Engeström (2009b), reiterando as ideias de Leontiev (1978), confere centralidade ao objeto na Teoria da Atividade:

> A Teoria da Atividade é uma teoria dirigida para o objeto. Objetos são interesses; eles são geradores e focos de atenção, motivação, esforços e significados. Através de suas atividades, as pessoas constantemente modificam e criam novos objetos [iii] (ENGESTRÖM, 2009b, p. 304, tradução livre da autora).

Para a apresentação deste trabalho, considera-se que não cabe esmiuçar muito mais o referencial teórico. No decorrer do texto – principalmente no capítulo 2 – serão aprofundados esses e outros conceitos, que interligam os três autores, e outros, que são desdobramentos dos escritos de Engeström, como o conceito de *agency*[8] e o de manifestações de contradição. Sem aprofundar agora a discussão, o conceito de *agency* refere-se à capacidade de agir intencionalmente, visando

[8] Alguns termos, como *agency*, não foram traduzidos do inglês para o português, pois se considerou que a tradução não transmitia o significado original. Assim, preferiu-se deixá-los com a escrita original. A tradução que tem sido utilizada para *agency* é agência (ENGESTRÖM, 2013; VIRKKUNEN, NEWNHAM, 2015).

transformar a atividade (ENGESTRÖM, 2006). O conceito de contradição, concebido no âmbito da lógica da filosofia dialética, propõe que aquilo que é imediatamente observado difere das relações internas do sistema de atividade, sendo possível investigar as contradições, nele existentes, por meio das manifestações discursivas dos sujeitos (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011; VIRKKUNEN, NEWNHAM, 2015). A compreensão das contradições é central, na teorização de Engeström (1987, 2002, 2009a), devido ao papel que assumem para explicar as relações que se travam nos sistemas de atividade e, principalmente, por conterem o gérmen das transformações da atividade.

Do objeto e dos objetivos da pesquisa

Em consonância com o referencial teórico utilizado, entende-se ser coerente falar em objeto da pesquisa, ou seja, o motivo dessa atividade para o qual estiveram orientadas as ações da pesquisadora. Tais ações, por sua vez, são orientadas por objetivos, os quais não coincidem, diretamente, com o motivo da atividade, mas são originados por ele.

Tomando a pesquisa como a atividade, define-se:

Objeto da pesquisa

- A inclusão de alunos com deficiência no 6º ano do ensino fundamental focada na aprendizagem (aprendizagem dos professores e dos alunos).

Objetivo geral da pesquisa

- Planejar, implementar e analisar uma intervenção dirigida a um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental – que tinham alunos com deficiência, pela primeira vez, em suas salas de aula – buscando criar um entendimento ampliado, acerca da inclusão, que pudesse orientar formas de organização do ensino para promover a aprendizagem dos alunos incluídos.

Objetivos específicos da pesquisa

- Discutir e problematizar as compreensões de inclusão escolar presentes no discurso do grupo de professores participantes, fazendo emergir as contradições nelas presentes.

- Promover, por meio da intervenção, processos de aprendizagem expansiva (possibilidades de transformação) do grupo de professores, para entender suas possibilidades e seus limites, em relação ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, na escola.

Do método

A pesquisa caracteriza-se como uma intervenção, conforme já mencionado. As pesquisas do tipo intervenção são essencialmente aplicadas. São aquelas em que, além da preocupação com os dados a serem produzidos, há a intenção de produzir mudanças na atividade investigada. Damiani et al (2013) destacam que, nesse tipo de pesquisa, é necessário explicitar, cuidadosamente, o planejamento, a implementação e a análise da intervenção.

Nesta pesquisa tais processos – planejamento, implementação e análise – foram realizados com inspiração no Laboratório de Mudança (*Change Laboratory*) (ENGESTRÖM, 2007, 2009a, 2011; SANINNO, 2010, 2011; VIRKKUNEN, NEWNHAM, 2013, 2015). Trata-se de uma configuração de intervenção formativa que oferece uma série de ferramentas conceituais para organizar a prática da intervenção e a sua posterior análise, a partir dos princípios da aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987, 1999; ENGESTRÖM, SANNINO, 2010). Essas ferramentas são bastante úteis na medida em que enfatizam os aspectos que se deve atentar para acompanhar e para, principalmente, dar suporte aos processos de mudança na atividade. Assim, o Laboratório de Mudança é, ao mesmo tempo, uma forma de fazer pesquisa e de modificar – no sentido de desenvolver – um sistema de atividade (VIRKKUNEN, NEWNHAM, 2013).

A intervenção foi organizada para contemplar os motivos de pesquisa, mas, principalmente, para atender as necessidades que estava apresentando a escola, onde foi realizada[9]. O grupo participante foi apontado pela direção, pois seriam os professores que teriam, pela primeira vez, alunos com deficiência em suas salas de aula e não haviam passado por formação específica, nem tinham informações sobre organização do ensino no contexto da educação inclusiva. Então, o critério que

[9] A escola para realização da pesquisa foi indicação da Secretaria Municipal de Educação. Ao chegar à escola para fazer o convite, ele é prontamente aceito, pois a direção estava preocupada em como iria conduzir a organização da inclusão nos anos finais do ensino fundamental. Assim, desde essa demanda da escola, configuraram-se os contornos da intervenção.

definiu os participantes foi o envolvimento com as turmas do 6º ano – que receberiam dois alunos com deficiência intelectual. Participaram 12 professores dos anos finais do ensino fundamental (das diferentes disciplinas), a professora da sala de recursos, a coordenadora pedagógica dos anos finais e a orientadora educacional.

A periodicidade das sessões esteve atrelada ao calendário escolar. Desse modo, em alguns períodos, ficaram bastante espaçadas. De março a dezembro, foram realizadas 10 sessões. Foi imprescindível que a intervenção ocorresse no horário de trabalho, pois vários professores trabalhavam a noite em outras escolas e não teriam como participar se fosse depois do turno das aulas; além disso, entendia-se não ser correto trabalhar com o grupo para além da jornada normal de atividades, incrementando a demanda, já grande de trabalho, para os professores. No final do turno da tarde os alunos eram dispensados e os professores, de forma voluntária, participavam das sessões.

A análise da pesquisa está centrada nos dados das observações das sessões, registrados em diário de campo e em áudio e vídeo, estes transcritos na íntegra. Serão apresentados, nos capítulos de análise, o conteúdo das transcrições para ir construindo a argumentação teórica junto com a apresentação dos dados. As observações do diário foram utilizadas pela pesquisadora na interpretação dos dados, mas não aparecem citadas no texto deste relatório. Também foram realizadas entrevistas com os participantes, porém elas foram utilizadas apenas para oferecer informações complementares sobre o contexto da escola e, principalmente, para avaliar as sessões da intervenção e as possíveis repercussões dela para o trabalho diário dos participantes em relação aos alunos incluídos.

Os dados foram abordados a partir da análise textual discursiva (MORAES, 2003), que se organiza em um movimento de: 1) desconstrução do *corpus* – a unitarização; 2) estabelecimento de relações entre as unidades – a categorização; e 3) captação do novo que emerge dos dados – elaboração de um metatexto, que apresenta a nova compreensão dos dados. Dando suporte ao trabalho com os dados, foi utilizado o *software* para análise qualitativa *QSR NVivo 10,* que possibilitou boa organização do *corpus*, de modo a permitir a visualização da incidência das categorias criadas, ao longo da intervenção, e estabelecer relações entre elas.

As categorias de análise foram tomadas da teoria estudada (categorias analíticas). O *corpus* foi analisado no nível das ações, buscando compreender a aprendizagem expansiva, e no nível da atividade, buscando acompanhar como o objeto da atividade apareceu, no decorrer da intervenção e as contradições manifestadas em relação a ele.

Da apresentação do trabalho

De acordo com as orientações para os relatórios de pesquisas do tipo intervenção (DAMIANI et al, 2013) a apresentação do texto prioriza a descrição detalhada da intervenção realizada e de sua análise, aspectos que, segundo Bauer & Gaskell (2002) conferem rigor a uma pesquisa qualitativa. Tais aspectos também possibilitam que o leitor possa acompanhar a construção da tese, com base na argumentação montada a partir do diálogo entre os dados e a teoria que sustenta a investigação.

Antes de apresentar a pesquisa realizada, faz-se uma revisão do referencial teórico que embasa o trabalho: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Esta é abordada a partir de três autores de destaque: Vygotsky, Leontiev e Engeström. Na apresentação de suas ideias e conceitos, detalha-se um pouco mais o último autor, por ser o mencionado, com maior frequência, na análise e porque suas proposições são menos conhecidas no Brasil, já que há poucos textos de sua autoria disponíveis em português.

Segue a apresentação do método. Nesse capítulo, discute-se a pesquisa do tipo intervenção, apontando seus princípios epistemológicos e seu potencial investigativo. É descrito o método da intervenção, com inspiração no modelo do Laboratório de Mudança, trazendo a configuração que a intervenção assumiu no contexto do trabalho com o grupo de professores que dele participou e uma contextualização breve da escola onde atuam. Além desses componentes da intervenção, são descritos os métodos de coleta e tratamento dos dados.

O capítulo 4 traz a descrição das sessões da intervenção, apontando seus objetivos e o desenrolar das ações. Esse capítulo é essencial para que o leitor compreenda as análises apresentadas nos capítulos que seguem.

As análises dos dados, propriamente ditas, estão nos capítulos 5 e 6. No primeiro, a análise está centrada nas ações de aprendizagem expansiva, no último,

está centrada no objeto da atividade. Com base na perspectiva da Teoria da Atividade, foram analisados dois níveis da estrutura da atividade: ações e atividade.

No capítulo 5, a aprendizagem expansiva é discutida a partir de ações específicas, agrupadas em três possibilidades de transformação, que emergiram na intervenção: 1) um protocolo de organização para a inclusão na escola; 2) uma agenda – que facilitaria a comunicação dos professores com os pais, para auxiliar na organização das tarefas do aluno; e 3) a articulação entre o trabalho da sala de recursos e o da sala regular. Ao fim do capítulo discute-se *agency* para compreender a não consolidação das transformações e as condições que os professores tinham para dar sustentação à proposta de educação inclusiva.

No capítulo 6, acompanha-se o movimento ou o desenvolvimento do conceito de inclusão, ao longo das sessões. São definidas três grandes categorias que caracterizariam o modo como a inclusão foi percebida pelos sujeitos: inclusão como aprendizagem, inclusão como falácia e contradições, manifestadas no discurso, a respeito da inclusão. Encerrando o capítulo é elaborado um breve apanhado histórico da inclusão para compreender o contexto mais amplo do que era vivenciado na escola, esta análise é bastante superficial e centra-se nas últimas décadas.

O capítulo 7 é dedicado à avaliação do processo de intervenção realizado, destacando as limitações e/ou lições da pesquisa. Em um primeiro item, são apontadas possíveis limitações do *design* da intervenção, delineando aspectos que poderiam ter sido implementados de outro modo, ficando como lições para pesquisadores que pretendem desenvolver investigações nessa perspectiva. No segundo item, a intervenção é avaliada a partir das entrevistas dos participantes. Nele se procura destacar os aspectos percebidos como negativos ou positivos, indicando possíveis contribuições da pesquisa para aquele grupo de professores da escola.

Nas considerações finais, apresenta-se a síntese dos resultados indicados nos dados, retomando as questões de pesquisa e refletindo sobre possíveis desdobramentos da pesquisa.

---

[i] Lo más importante de esta utopía, lo esencial, es que lo que sabemos que se puede alcanzar con los niños con necesidades educativas especiales, que se logre, un aprendizaje y adquisición de los instrumentos y medios culturales producidos por el ser humano en milenios de producción de la

cultura y de la sociedad humana, que les permitan, mediante la apropiación de estos contenidos sociales e históricos, la formación e el desarrollo de los procesos psíquicos superiores, así como una formación de la personalidad independiente, autónoma y autorregulada; que les garantice una adecuada calidad de vida y una inserción real en la vida social (BEATÓN, 2015, p.12)

[ii] This third lineage, from Vygotsky to Leontiev, gives birth to the concept of activity based on material production, mediated by technical and psychological tools as well as by other human beings. This lineage I'll try to continue and develop (ENGESTRÖM, 1987, p.73).

[iii] Activity theory is a theory of object-driven activity. Objects are concerns; they are generators and foci of attention, motivation, effort and meaning. Through their activities, people constantly change and create new objects (ENGESTRÖM, 2009b, p. 304).

2 Teoria Histórico-Cultural da Atividade

Falar em Teoria Histórico-Cultural da Atividade já implica assumir uma posição na discussão que questiona suas raízes: Vygotsky teria ou não abordado a questão da atividade? O debate está centrado, principalmente, na relação entre as proposições de Vygotsky e Leontiev. Há um grupo de pesquisadores (KOZULIN, 2002; GONZÁLEZ REY, 2003, 2007) que apontam divergências inconciliáveis entre as ideias dos dois autores, enquanto outro grupo (no qual se incluem, por exemplo, ENGESTRÖM, 1987; DANIELS, 2003, 2011; SANNINO, 2011; DUARTE, 2002) veem as ideias de Leontiev como desdobramentos das de Vygotsky. Conquanto Vygotsky não tenha falado em Teoria da Atividade, esta pesquisa se alinha ao segundo grupo[10], por entender que, nas ideias vygotskianas, despontam os princípios desta Teoria, embora o conceito de atividade tenha aparecido discretamente, na obra do autor.

Dadas as condições históricas de repressão e censura, vivenciadas na União Soviética, na década de 1930 (KOZULIN, 2002), a ênfase atribuída, por Leontiev, à atividade, de certo modo, salva os princípios vygotskianos condenados pelo Estado – que os acusava de idealistas. Leontiev (1978) releu a criticada concepção de mediação a partir dos conceitos de atividade e de trabalho, densamente fundamentado em Marx[11]. Aliás, é nessa evolução do conceito de mediação que se vê o desenvolvimento da Teoria da Atividade.

Engeström (1987, 2002), tendo tal conceito como eixo, define três gerações da Teoria da Atividade: a primeira seria marcada pela obra Vygotsky, a segunda iniciada por Leontiev e a terceira proposta pelo próprio Engeström[12]. Enfocando as concepções de mediação e de atividade apresentam-se, a seguir, as ideias dos três

[10] Assumir tal posição, que vê mais continuidade do que divergências entre Vygotsky e Leontiev, não implica abandonar os estudos de outros pesquisadores que percebem diferentemente a situação. Como o leitor verá, os autores do primeiro grupo também constituem importantes referências desta pesquisa. Daniels (2003) aponta que, cada vez mais, as pesquisas recorrem a ambas linhas, usando uma para compensar as faltas da outra.

[11] Em Vygotsky também há essa fundamentação na teoria marxista. Contudo, em Leontiev, as relações com os princípios do marxismo estão mais explicitamente ressaltadas.

[12] Obviamente, outros autores trabalharam, e ainda trabalham, com os princípios das três gerações dessa Teoria. Apontam-se apenas Vygotsky, Leontiev e Engeström por terem sido suas ideias as precursoras de cada fase, segundo Engeström (2002).

teóricos. Propõe-se entender a evolução desses conceitos e como os autores foram deles se apropriando e modificando-os.

2.1 Vygotsky

A teoria elaborada por Vygotsky fica mais bem esclarecida compreendendo o princípio, pelo autor estabelecido, de formação social da mente. A concepção do social e/ou cultural como motor do desenvolvimento é fundamental nos diversos escritos de Vygotsky (1991, 1993, 1995, 1997, 2004, 2006).

A psique – o pensamento ou a consciência – humana constitui-se na interação com o mundo das pessoas e dos objetos. Os processos psicológicos humanos, os quais Vygotsky (1995, 1997) denomina funções psicológicas superiores[13], foram, antes, relações sociais. O autor (VYGOTSKI, 1995) explica esse fenômeno por meio do conceito de internalização, de acordo com o qual as funções interpsicológicas (funções externas, do sujeito com outras pessoas) transformam-se em intrapsicológicas (funções internas, do pensamento do sujeito) [14]. É importante a ressalva de que a internalização não é mera transposição de um plano externo para outro interno: transformações qualitativas ocorrem, pois a mente não é cópia ou reflexo das relações sociais.

Nessa perspectiva, as interações sociais e a cultura na qual o sujeito cresce oferecem a ele as possibilidades de desenvolvimento do seu pensamento. A cultura perpassa o biológico, no homem; ao internalizar a cultura, o homem supera a esfera da vida animal. Vygotsky (1995) aponta o biológico e o cultural como duas linhas de

[13] Vygotsky (1995) diferencia funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. As primeiras têm base nas reações reflexas e instintivas, caracterizam o comportamento animal e os reflexos humanos, principalmente no início da vida. Já as funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos do ser humano, que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características do momento e espaço presentes.

[14] Exemplo de processo de internalização, discutido em Vygotsky (1993), é a internalização da linguagem. Inicialmente, para a criança, a fala é fenômeno social, ele ouve o que adultos lhe falam e começa a repetir sua linguagem. Com o passar dos anos, as palavras, além da função de comunicação, passam a ter a função de generalização (função de pensamento). Nesse processo, a linguagem externa transforma-se em linguagem interna. Evento que marca esse movimento é a linguagem egocêntrica, na qual a linguagem ainda é articulada externamente, mas vai mudando em estrutura e função: passa a ser condensada e a servir como estímulo que orienta as ações da criança, características da fala interna. A linguagem interna não é simplesmente linguagem sem som, não é a transposição da linguagem externa a um plano interno, ela tem sintaxe e dinâmica próprias – é linguagem para si, pensamento.

desenvolvimento do ser humano. Ao nascimento da criança, elas são linhas separadas, mas, pela mediação, vão entrelaçar-se: a criança cresce inserida na cultura, de modo que seu desenvolvimento biológico amalgama-se ao seu desenvolvimento cultural. O desenvolvimento cultural não apenas está atrelado ao biológico, também o amplia, cria outras possibilidades – conforme descrito na obra Fundamentos de Defectologia (VYGOTSKI, 1997).

A internalização das relações externas e da cultura descreve o processo de aprendizagem na teoria vygotskiana. Nela, a aprendizagem é entendida como desencadeadora do desenvolvimento humano[15]. Vygotsky (1993) estabelece que a instrução (ensino-aprendizagem)[16] sempre se adianta ao desenvolvimento. Contudo não é possível estabelecer um paralelo entre esses dois processos: as linhas externas de organização da instrução não coincidem com a estruturação do desenvolvimento interno. Aprendizagem (leia-se instrução) e desenvolvimento não são processos independentes, mas também não são o mesmo processo, há sim, entre eles, complexas relações.

Ao valorizar a aprendizagem como promotora de desenvolvimento, Vygotsky (1991, 1993) confere papel fundamental à escolarização. Dentre outros aspectos, ele destaca a importância da aprendizagem dos conceitos científicos. Vygotsky contrapõe os conceitos científicos aos conceitos cotidianos (ou espontâneos), estabelecendo que os primeiros são aqueles aprendidos mediante instrução formal, nascendo na esfera da abstração, e os cotidianos aqueles aprendidos na experiência direta com o meio, estando presos às situações concretas (VYGOTSKI, 1993). No percurso de desenvolvimento, espera-se que os conceitos científicos se

[15] A proposta de aprendizagem como promotora de desenvolvimento opôs-se às teorias da aprendizagem discutidas na época em que o autor viveu (início do século XX). Há divergências recorrentemente mencionadas entre as ideias de Vygotsky e Piaget. Para este autor, a aprendizagem seria possível ao serem completados determinados níveis de desenvolvimento; já Vygotsky acreditava que a aprendizagem (a instrução) abriria caminho ao desenvolvimento (COLL, PALACIOS, MARCHESI, 1996).

[16] O termo usado para descrever essa relação, em russo, é *obutchenie* que tem sido traduzido por ensino, aprendizagem, instrução, ensino-aprendizagem. Nenhuma das traduções consegue conservar a intenção que carrega a palavra na língua original, segundo Prestes (2010), que investigou as traduções das obras de Vygotsky, Essa autora explica que o termo teria sido utilizado referindo-se à "atividade, atividade essa que gera desenvolvimento" (p.184). *Obutchenie* é processo que pressupõe tanto ensino quanto aprendizagem, mais ainda, pressupõe mediação. Então, apesar de não ser se ter termo completamente correspondente, Prestes (2010) propõe a palavra instrução para expressar a ideia de *obutchenie*. Neste texto, utilizam-se as diferentes traduções, optando por aquela que pareceu mais adequada, diante do contexto em que aparece. Nos trechos traduzidos (tanto do russo para o português, quanto do russo para o espanhol) manteve-se o termo indicado pelo tradutor.

enriqueçam e se estendam a situações concretas; em contrapartida, os conceitos cotidianos iriam ampliando as relações com outros conceitos, ganhando abstração[17]. O crescimento de ambos só é possível graças à relação entre eles: é preciso que determinados conceitos cotidianos estejam presentes para a criança compreender os conceitos científicos a eles relacionados e, ao se apropriar dos conceitos científicos, a criança tem seus conceitos cotidianos organizados e reestruturados. Os conceitos científicos seriam imprescindíveis para ampliar as capacidades do pensamento. Vygotsky (1993) acreditava que eles anteciparam o desenvolvimento das funções que estão em processo de amadurecimento – novamente, esse processo ilustra a forma como a aprendizagem abre caminho ao desenvolvimento.

Acerca dessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, há de ficar claro que nem toda instrução irá promover desenvolvimento – a instrução dirigida a processos já completados não repercute em desenvolvimento, bem como a instrução muito distante dos conhecimentos prévios não encontrará suporte e, assim, também não influenciará o desenvolvimento. A instrução seria mais eficaz quando voltada àquelas funções em fase de amadurecimento. Vygotsky (1991, 1993, 2006) confere especial atenção à conceituação desse espaço mental metafórico no qual a aprendizagem realizaria o que está em potencial no sujeito, definindo-o como zona de desenvolvimento proximal (ZDP). As funções já consolidadas, Vygotsky localizava-as no nível de desenvolvimento real e as funções em processo de amadurecimento, no nível de desenvolvimento potencial ou proximal.

Ele (VYGOTSKY, 1991,1993, 2006) propõe uma metáfora para esclarecer a ideia: o desenvolvimento real seriam os frutos já maduros do desenvolvimento, enquanto que, na ZDP, estariam os brotos, as flores e os frutos ainda verdes. Qualquer jardineiro ou agricultor não considera como índice de sua produção apenas os frutos maduros, mas inclui nela os que estão em via de amadurecer. O mesmo ocorreria em relação ao desenvolvimento das crianças: devemos prestar atenção também às funções que estão em amadurecimento e cuidar delas para que se efetivem. “Um autêntico diagnóstico do desenvolvimento não deve somente

[17] Essa influência recíproca entre conceitos científicos e cotidianos é o que se almeja. Contudo, ela somente ocorre, plenamente, se a instrução for adequada. Com frequência, observa que os conceitos científicos não saem da esfera do verbalismo puro, ficando sem sentido para quem deveria aprendê-los, sem conexões com os conceitos cotidianos desses sujeitos. Os conceitos cotidianos trazem sentido aos científicos, daí a importância de sua relação, na instrução.

envolver os ciclos já completados, não só somente seus frutos, mas também os processos em fase de maturação" (VYGOTSKI, 2006, p.266, tradução livre da autora) [iv].

Um indicador das funções que estão na ZDP materializa-se nas tarefas que o sujeito não consegue realizar sozinho, porém as leva a cabo quando auxiliado. Segundo Vygotsky, esse processo mediado pelo auxílio de outra pessoa leva ao desenvolvimento: "[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo sozinha amanhã" (VYGOTSKI, 1993, p. 241, tradução livre da autora)[v]. Assim, o que hoje é desenvolvimento potencial tornar-se-á desenvolvimento real futuramente (em seguida). Nessa direção está a definição mais famosa de ZDP:

> Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Na definição de ZDP, percebe-se, além da concepção de aprendizagem como promotora do desenvolvimento, o conceito de mediação. Aqui, especificamente, mediação por outros sujeitos. Ela [mediação] aparece em vários contextos, ao longo da obra de Vygotsky: nas discussões sobre linguagem, signos e ferramentas, formação de conceitos, funções psicológicas superiores, cultura. É o conceito de mediação que será, posteriormente, enfatizado pelos autores da Teoria da Atividade numa proposta de ampliação do entendimento alcançado por Vygotsky.

Para Vygotsky (1995), os seres humanos não se relacionam diretamente com o mundo, mas sim de forma mediada. O meio, mais que físico, é também um meio cultural, organizado por ferramentas e signos. A criança, ao nascer, no seio da cultura, já é inserida em um mundo que não é natural, mas modificado pelas ações do homem, no decorrer da história da espécie.

Para compreender melhor o conceito de mediação, é importante olhar para o que Vygotsky (1995, p.93) define como atividade mediada por signos e ferramentas – instrumentos psicológicos e físicos, respectivamente. Ambos, signos e ferramentas, são instrumentos mediadores que ampliam a ação humana, embora ajam em diferentes direções. A ferramenta está dirigida para fora, para provocar

mudanças no objeto, no meio, na natureza; contudo, nessa atividade de transformar o meio, o homem também transforma a si mesmo – tese ancorada nos pressupostos de Marx e Engels sobre o trabalho (VYGOTSKY, 2004). Já o signo está direcionado para dentro, para as operações psicológicas, influenciando o próprio comportamento, a atividade interior. Os signos também são usados para agir sobre a conduta do outro. A linguagem seria o sistema de signos mais importante, determinante para todo o desenvolvimento cultural do sujeito.

Os estudos de Vygotsky (1993) acerca da linguagem abordam sua gênese, seu desenvolvimento e seu papel no desenvolvimento do psiquismo. A constituição do pensamento estaria atrelada ao desenvolvimento e à internalização da linguagem; Vygotsky considerava a palavra – mais especificamente, o significado da palavra – como a unidade das esferas da linguagem e do pensamento, pois nela estão, respectivamente, as funções de comunicação e de generalização. No desenvolvimento do homem, pensamento e linguagem têm origens distintas, que se cruzam e sobrepõem, dando origem ao pensamento verbal. Há intrincadas relações entre as duas linhas, mas não se trata de fusão completa. Analisando o significado das palavras, Vygotsky (1993) estabelece que as relações entre pensamento e linguagem vão-se transformando e o significado vai-se desenvolvendo durante a vida do sujeito. Além do significado, a linguagem também é estudada quanto ao sentido. O significado refere-se às generalizações feitas pela cultura, as convenções que possibilitam a comunicação, ao compartilhar as palavras e transmiti-las de geração em geração; o sentido refere-se à implicação pessoal da palavra, está ligado às experiências específicas de cada sujeito, em diferentes situações.

A partir da linguagem (e dos signos em geral) e das ferramentas, a conduta humana é definida como mediada, sendo esse aspecto o que nos caracteriza como humanos. Nos animais, a relação com o meio é direta, não mediada, ela pode ser representada pelo esquema apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Esquema Reação direta, estímulo-resposta.

Fonte: Vygotsky (1991)

Essa fórmula simples representa as condutas elementares, nas quais o estímulo (S) e a resposta (R) relacionam-se diretamente. Ela representa o

comportamento instintivo[18]. Por exemplo, se um animal tem fome, ele buscará o que comer e, encontrando o alimento, satisfará sua necessidade – a comida é o estímulo e comer é a resposta. Já o homem, se tem fome e, por exemplo, vê comida na vitrine da padaria, sabe que precisará de dinheiro para poder comê-la. Ele não pode, simplesmente, entrar e comer o que viu – ao estímulo (comida) não corresponde uma resposta imediata, mas sim mediada pelas regras sociais daquela cultura e pela linguagem internalizada desse homem que cogita, por exemplo, a respeito de comer ou não, sobre o quê comer e como conseguir a comida.

A conduta humana – considerando um indivíduo inserido na cultura – é quase o tempo todo mediada: o pensamento é mediado pela linguagem, ações são mediadas por instrumentos. Por exemplo, você lê este texto mediado por algum artefato – seja o papel ou o computador –; você compreende o que está escrito porque as ideias aparecem mediadas pela linguagem que você também compartilha com quem o escreveu; você o lê em sua casa, sentado no sofá, num espaço todo modificado pela mediação humana... Os exemplos de uma única situação poderiam seguir sendo esmiuçados, pois a mediação está presente para além do que o sujeito presta atenção e identifica.

Tentando analisar a mediação, Vygotsky (1995) recorreu a experimentos: ele testou a reação de crianças em tarefas com e sem o auxílio de instrumentos mediadores. Observou que as respostas corretas aumentavam com a utilização dos instrumentos mediadores, empregados como estímulos externos. O esquema da Figura 2 representa a relação mediada – relação entre S e R na qual se interpõe um estímulo X – que ilustra a primeira geração da Teoria da Atividade.

Como explicado acima, considerando apenas uma relação S – R (processo simples de estímulo-resposta) tem-se uma relação direta. O elemento X do esquema – o instrumento – é que determina o fato de a relação ser mediada.

[18] As relações diretas (S – R) não desaparecem no homem. Elas, que ao nascimento são predominantes, vão perdendo espaço sob a influência da interposição da mediação. Contudo, ainda se observam reações diretas, em situações de reflexo, como quando sentimos o calor do fogo e retiramos rapidamente a mão de sua proximidade.

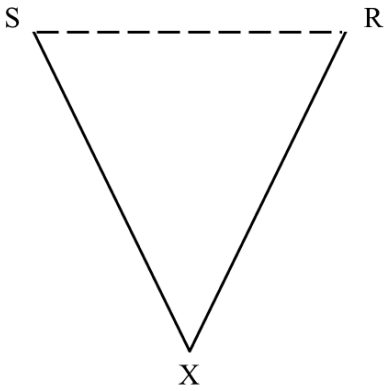


Figura 2 - Esquema Relação mediada, de acordo com Vygotsky.
Fonte: Vygotsky (1991, p.45)

Vygotsky centrou-se na análise da mediação por signos; porém, para ele, o instrumento mediador X pode ser tanto uma ferramenta material quanto um signo (ferramenta psicológica). Ele chamou esse instrumento mediador de estímulo auxiliar:

> O elo intermediário dessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação pré-existente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S – R. Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1991, p.45).

Aqui, Vygotsky refere-se ao uso dos signos, que permitem ao homem controlar o próprio comportamento. Ao introduzir os signos, enquanto estímulos artificiais, o homem confere significado a sua conduta e cria novas conexões em seu pensamento (VYGOTSKI, 1995).

Os signos também ampliam as capacidades humanas, ao possibilitar que o ser se distancie do mundo real, ao criar um sistema que o capacita a refletir sobre seu próprio mundo e seu próprio pensamento. Os signos permitem que o homem opere mentalmente sobre o mundo; nas ações mentais (como no uso da língua – sistema de signos – internalizada) o homem opera com as coisas na ausência delas. Ao duplicar a realidade, tem ainda a possibilidade de relatá-la e de transferi-la a outros, bem como de assimilar aquela das gerações anteriores[19].

[19] Essa ideia de duplicar a realidade está mais bem explicada na obra de Luria (pesquisador parceiro de Vygotsky). Diz ele: “O homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que

Outra representação (Figura 3) dessa ideia de mediação – já numa leitura a partir da Teoria Histórico Cultural da Atividade – é trazida por Daniels (2003):

Figura 3 - Esquema Relação mediada: primeira geração
Fonte: Daniels (2003, p.114)

Na Figura 3 fica explícita a relação mediada entre Sujeito e Objeto. Nela podemos entender o Objeto como o S (estímulo) e o Sujeito como R (a resposta dada) do esquema anterior (Figura 2). A lógica da proposta do esquema é a mesma, entretanto, na Figura elaborada por Daniels (2003), há a opção de se afastar dos termos estímulo e resposta, circunscritos à análise reflexológica, na direção de vocabulário consoante com a Perspectiva Histórico-Cultural da Atividade. Em Vygotsky (1991), tais termos [S e R] têm sentido, pois o elemento mediador aparece em contraposição à ideia de relação direta entre estímulo e resposta. Além disso, a Figura 3 (DANIELS, 2003) coloca em evidência tanto o signo quanto a ferramenta (tanto os instrumentos psicológicos quanto os materiais); enquanto que em Vygotsky o destaque estava na mediação por signos.

O conceito de mediação de Vygotsky tem raízes no de trabalho (lido como atividade) elaborado por Marx e Engels (MARX, 2003, 2011; ENGELS, 1876). Nessa perspectiva, compreende-se que o trabalho modifica o meio e, ao mesmo tempo, modifica o próprio homem. Com a criação dos instrumentos, o homem passa a ter

observava diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com os objetos, inclusive na ausência destes" (LURIA, 1986, p.32).

domínio sobre o meio e sobre si mesmo (VYGOTSKI, 1995). Embora as raízes do conceito de mediação estejam na ideia de trabalho/atividade, na qual a ênfase é colocada no trabalho material (ferramentas), Vygotsky acaba centrando-se na análise da mediação semiótica (signos).

O conceito de atividade aparece embrionariamente em Vygotsky (DANIELS, 2011). De acordo com Kozulin (2002), a atividade aparece como pano de fundo teórico, com um princípio explanatório da teoria vygotskiana[20] – princípio fundamentado em Marx e Engels – como há pouco apontado. Vygotsky (2004) encontra nesses autores a fundamentação teórica para superar os extremos do materialismo e do idealismo, na filosofia. Analisando a atividade social humana, busca transformar a psicologia, igualmente, em uma ciência que supere o materialismo mecânico e o idealismo das correntes psicológicas da sua época (PICCOLO, 2012).

2.2 Leontiev

O conceito de atividade, que timidamente aparece nos textos de Vygotsky, ganha centralidade com Leontiev. Se, no primeiro, a mediação sígnica era considerada central na constituição do pensamento, em Leontiev, observa-se a centralidade da atividade nessa constituição.

A atividade, nessa direção, aparece como alvo de estudo e como princípio explicativo/método:

> A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal de conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas de consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que lhes coube a sorte. (LEONTIEV, 1983, p.17, tradução livre da autora) [vi].

[20] De acordo com Kozulin, ao separar o objeto de estudo do princípio explanatório, Vygotsky não caía no equívoco que criticava: no mentalismo, a explicação da consciência por meio da consciência; no behaviorismo, a explicação do comportamento por meio do comportamento. Nessas duas correntes, objeto de estudo e princípio explanatório se confundem. Kozulin (2002) acredita que Leontiev incorreu em tal erro, daí entende que, entre Leontiev e Vygotsky, não existiria continuidade. "[...] a teoria de Vygotsky considera as funções mentais superiores como um objeto de estudo, os sistemas semióticos como mediadores, e a atividade como um princípio explanatório – na teoria de Leontiev, a atividade, ora como atividade, ora como ação, desempenha todos os papéis, desde o objeto até o princípio explanatório" (KOZULIN, 2002, p. 136).

O estudo da atividade é tomado para a compreensão da consciência. A investigação da estrutura da atividade permite compreender as transformações da estrutura da consciência (LEONTIEV, 1978). A consciência, ou o reflexo psíquico, não é pré-concebida, mas resulta das relações do sujeito com a realidade material que o cerca, da atividade do sujeito nesse cenário.

Pela análise filogenética, chega-se ao trabalho como condição para o aparecimento da consciência. No trabalho, a relação do homem com seus pares e com a natureza toma novas dimensões; Leontiev (1978) aponta duas características básicas dessa atividade fundamental: 1) o uso e a fabricação de instrumentos; e 2) a organização coletiva. “O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 1978, p.74).

Sendo o trabalho uma atividade coletiva, a consciência também deve ser fundada nas relações sociais. “[…] a consciência não nos é dada primariamente, nem é gerada pela natureza; a consciência é gerada pela sociedade, a consciência é uma realização social" (LEONTIEV, 1983, p.79, tradução livre da autora) [vii]. Desse modo, a consciência individual só pode ser compreendida a partir das atividades sociais.

Esse processo, o qual Vygotsky (1995) denominaria internalização, Leontiev (1978) explicava pelo conceito de apropriação. Ambos compartilham o princípio de que o homem, à diferença dos outros animais, cria – e internaliza, segundo o primeiro, ou apropria-se de, segundo o último – instrumentos físicos e simbólicos que alteram a sua relação com o mundo e consigo mesmo (sua própria consciência). Na relação com os objetos, o indivíduo incorpora a atividade mental e física neles presente. Esse movimento de apropriação implica reorganização das funções psíquicas e motoras para adequar-se ao objeto em questão.

As propriedades do objeto devem ser entendidas, aqui, pelo conceito de objetivação, segundo o qual o objeto carrega, fixado nele, “as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p.268). Então, na atividade com o objeto, o indivíduo transcende suas aptidões atuais: expande-as, ao tomar para si, pelo objeto, aquelas já elaboradas pelas gerações anteriores, pela cultura. O processo de apropriação das objetivações pode ser entendido como a aprendizagem, que gera desenvolvimento em cada indivíduo.

Para tornar suas as aptidões humanas (aquelas do desenvolvimento histórico), o indivíduo precisa reconstruí-las para si:

> [...] mas em que é que consiste o próprio processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem? Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p.268).

A reconstrução para si das propriedades essenciais do objeto[21] ocorre no processo de interação com a cultura e, principalmente, no de comunicação com os outros indivíduos. Aqui aparece o lugar da linguagem no desenvolvimento. Embora a ênfase de Leontiev (1978) esteja na atividade prática, ele confere importante papel à comunicação, na apropriação da atividade social – do mesmo modo que Vygotsky (1995) não nega o papel atividade, nesse processo (mesmo que enfatize a internalização do social pela via da linguagem). O foco de cada um volta-se, principalmente, a um fator diferente, entre aqueles apontados como geradores da consciência.

Leontiev (1978) explica a consciência a partir de três elementos: o conteúdo sensível, a significação (ou significado social) e o sentido pessoal. O conteúdo sensível refere-se às sensações, imagens de percepção, representações etc. que seriam a base da consciência, o estímulo exterior, tal qual um tecido material da consciência. A compreensão de significação e de sentido pessoal se aproxima do que Vygotsky (1993) propôs como significado e sentido. Todavia, as considerações de Vygotsky foram feitas com foco na linguagem, enquanto Leontiev tentou ampliar tais concepções. Leontiev (1978) propôs a significação como generalização das experiências e práticas sociais da humanidade, cristalizadas e fixadas na linguagem; pertencendo, então, ao mundo dos fenômenos históricos que se apresentam, ao homem, quando ele assimila a experiência das gerações precedentes. O ser humano já encontra o sistema de significações pronto, mas o modo como se apropria dele é marcado pelo sentido pessoal. Assim, este aparece, na atividade,

[21] A ideia de reconstrução das propriedades essenciais do objeto é, posteriormente, tomada por Davidov (2008) e torna-se pressuposto do que ele acredita ser uma prática de ensino adequada. Para Davidov (2008), os conceitos devem ser aprendidos pelos alunos em situações-problema que explicitem a lógica que os criou e que os tornam potentes para resolver tais situações.

> [...] pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (LEONTIEV, 1978, p.97).

O sentido pessoal traduz a relação do sujeito com as significações. A compreensão do sentido pessoal pressupõe também entender o que Leontiev estabelece como atividade – já que o sentido pessoal refere-se à relação entre o motivo da atividade e o objetivo da ação.

A atividade é central das investigações de Leontiev. Uma característica a ser destacada é o caráter objetal da atividade, quer dizer, a atividade é orientada pelo objeto[22].

> No entanto, o mais importante que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade. É o objeto da atividade que confere a mesma determinada direção. Pela terminologia proposta por mim, o objeto da atividade é seu motivo real. Evidentemente, este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente somente na imaginação, na ideia. O importante é que para além do objeto da atividade sempre está uma necessidade, que sempre responde a uma ou outra necessidade (LEONTIEV, 1983, p.82-83, tradução livre da autora) [viii].

O objeto, que pode ser tanto real quanto ideal (tanto material quanto imaginado), é o que responde à necessidade do sujeito da atividade. As necessidades desse sujeito precisam dirigir-se a algum objeto; não existe necessidade em si, ela é sempre necessidade de algo, ou seja, apenas no objeto, a necessidade define-se (objetiva-se). Esse objeto-alvo da necessidade, Leontiev (1978, 1983) identifica como o motivo da atividade. O motivo, então, é o estímulo que dirige a atividade para determinado fim (o objeto que responde à necessidade). A identificação do motivo permite saber qual é o objeto da atividade, pois Leontiev equipara o objeto da atividade ao seu motivo real.

Objeto, necessidade e motivo são conceitos imbricados no conceito de atividade. Há de se acrescentar que, na atividade, a delimitação desses outros

[22] O conceito de objeto em Leontiev provoca algumas dificuldades de entendimento. Dentre outros aspectos, Kaptelinin (2005) explica que, correspondendo ao termo que se traduz como objeto, em português e em inglês (*object*), em russo, existem dois termos diferentes: *objekt* e *predmet*. Conhecer esses dois significados permite identificá-los, ao nos depararmos com o termo objeto nas traduções. *Objekt* refere-se à existência de coisas materiais, é usado para descrever a distinção sujeito-objeto. *Predmet* – correspondente à *Gegenstand* do alemão – indicando a orientação da atividade; é o termo utilizado para descrever o objeto da atividade. O segundo termo é o que aparece, com centralidade, em Leontiev.

conceitos não é estanque; novos motivos nascem, pois ao se satisfazer uma necessidade, outras são geradas. Asbahr (2005) comenta essa criação de necessidades, na história dos homens:

> [...] no decorrer da história da humanidade, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazer suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Superaram as necessidades biológicas, características do reino animal, e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais humano-genéricas (p.109).

Diferentemente dos animais, nos quais os motivos estão limitados pelos objetos naturais concretos (já existentes), que respondem às suas necessidades biológicas, os homens produzem os objetos para atender suas necessidades e esse processo de produção "não proporciona apenas um material para a necessidade, proporciona igualmente uma necessidade para um material" (LEONTIEV, 1978, p.108). Assim, no homem, as necessidades transformam-se: novas surgem com o desenvolvimento da produção (LEONTIEV, 1983).

Além do caráter objetal, para compreender a estrutura da atividade, Leontiev (1978, 1983) aponta para a análise dos seus componentes: as ações e operações. Enquanto a atividade pode ser identificada pelo objeto (ou motivo), as ações o são pelo seu objetivo (ou meta) e as operações, pelas condições instrumentais (ou condições operacionais) para sua realização. Daniels (2003) representa esquematicamente a proposta de Leontiev, conforme expresso na Figura 4.

A distinção entre atividade, ação e operação tornou-se a base do modelo de Leontiev (1978, 1983). Ações têm início e fim definidos, são conscientes, com objetivos claros para o sujeito. A atividade não é tão delimitada e, com frequência, o sujeito não toma consciência do seu objeto. Já as operações são processos automatizados, são não conscientes, mas podem ser trazidas à consciência pelo sujeito, se as condições de realização forem alteradas.

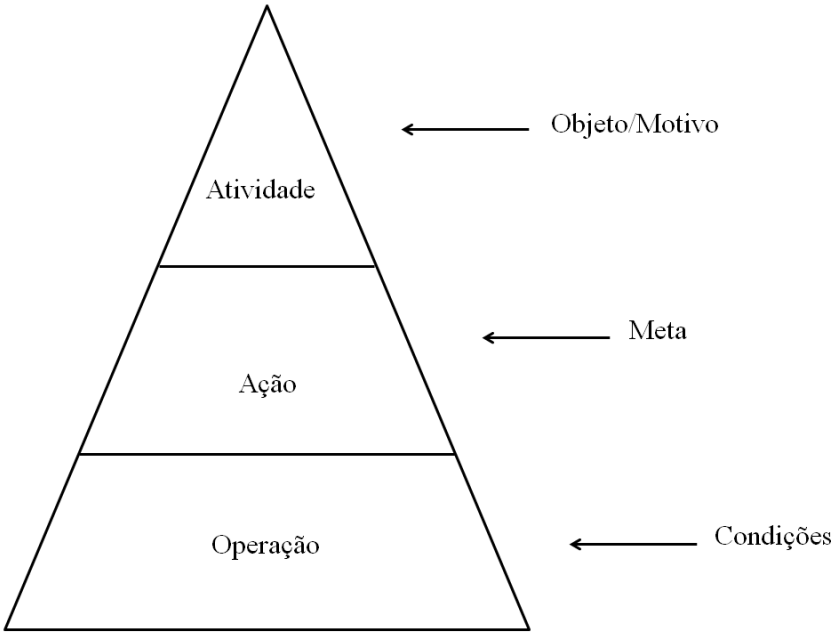


Figura 4 - Esquema Estrutura hierárquica da atividade, de acordo com a proposta teórica de Leontiev.
Fonte: Daniels (2003, p.116)

A atividade é entendida como o sistema amplo. Contudo, ela só pode existir em forma de grupo de ações. As últimas, por sua vez, dependem dos processos já automatizados, as operações. Esses três níveis – atividade, ação, operação – são intercambiantes, conforme se alteram os motivos e a tomada de consciência. Por exemplo, você, que está lendo este texto, poderá ter como atividade a leitura em si ou poderá estar lendo com outro motivo, como a utilização de seu conteúdo em um trabalho que está escrevendo. No primeiro caso, a leitura é atividade, no segundo, é ação, que compõe outra atividade, isto é, a produção de um trabalho. Contudo, não se devem tomar esses níveis como estanques: você pode começar a ler o texto com o objetivo de utilizá-lo em seu trabalho e, no decorrer da leitura, dedicar-se à compreensão do mesmo, deixando de lado o fim que o levou a empreender tal ação. Assim, o que inicialmente era ação, transformou-se em atividade. O oposto também acontece: uma atividade transforma-se em ação, quando a primeira passa a ser subordinada à segunda. Voltando ao exemplo: o trabalho que você precisa escrever deixa de ser visto como atividade, se ele é percebido apenas como requisito para aprovação numa disciplina. Nesse caso, a aprovação torna-se a atividade e a escrita do trabalho torna-se ação.

No mesmo exemplo, para ler o texto, é preciso que você saiba decodificar os símbolos gráficos impressos, coisa que você faz e nem percebe (não é um processo consciente). Isso se caracteriza como uma operação, pois esse processo de decodificação das letras já está automatizado. Porém, em uma criança que está aprendendo a ler, o mesmo processo constitui-se em uma atividade ou uma ação – atividade, se o motivo for aprender a ler em si, e ação, se o motivo de aprender a ler for conseguir ser aprovada para o próximo ano.

A análise de uma atividade requer que se capture o seu motivo, pois uma mesma “coisa” pode ser atividade, ação ou operação. Apenas pela aparência não é possível apreender a essência de uma atividade.

Ainda sobre os motivos, Leontiev (1991) propõe uma diferenciação entre motivos apenas compreensíveis e motivos realmente eficazes. Os motivos apenas compreensíveis são aqueles que não coincidem com o objeto da atividade, por exemplo, a criança que faz o tema porque a mãe mandou ou porque só poderá ir brincar quando concluir o tema, não o faz pelo próprio tema, mas por medo/respeito à mãe ou para poder ir logo brincar. Já os motivos realmente eficazes são aqueles em que o objeto corresponde à necessidade do sujeito, como a criança que faz a lição para aprender o conteúdo e ter uma boa nota. Conforme já mencionado, os motivos mudam – e muda também a atividade. Assim, um motivo que é inicialmente apenas compreensível pode tornar-se um motivo realmente eficaz (LEONTIEV, 1991).

Na discussão sobre atividade, outro conceito importante é o de atividade dominante ou atividade principal. Leontiev (1991) explica que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um tipo de relação da criança com a realidade, na qual haveria uma atividade principal que organiza tal estágio. Esta atividade principal, esclarece ele, não se define por ser a mais frequente, mas por ser aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança” (LEONTIEV, 1991, p.65). Não seria a idade o fator que determina o estágio e sua correspondente atividade principal, mas as condições histórico-sociais do meio em que a criança cresce e que estão orientando as atividades das quais ela participa.

Por fim, é importante ressaltar a ênfase que Leontiev atribui ao caráter social da atividade. Embora as pessoas possam agir individualmente, elas estão

determinadas por práticas culturais e sociais, por ferramentas, signos e valores que, inevitavelmente, as ligam ao coletivo. Assim o explica Leontiev:

> [...] a psicologia do homem tem relação com a atividade de indivíduos concretos, que transcorre nas condições de uma coletividade aberta entre as pessoas que o rodeiam, conjuntamente e em interação com elas, ou sozinho com o mundo dos objetos circundantes [...] Com toda sua peculiaridade, a atividade do indivíduo humano constitui um sistema compreendido no sistema de relações na sociedade. Fora destas relações, a atividade humana não existe em geral (LEONTIEV, 1983, p.66-67, tradução livre da autora) [ix].

Entende-se, desse modo, a atividade como social e desenvolvida por sujeitos concretos. Leontiev avança ao trazer a coletividade para compreender a atividade humana: ele, ao abordar a mediação, o faz sempre em relação ao coletivo, enquanto Vygotsky centra-se na mediação entre pares – sujeito mediador e aprendiz, por exemplo: mãe e filho, professor e aluno. Leontiev amplia o olhar sobre a mediação, pois, ao considerar a atividade como elemento central, inclui, na análise, as relações sociais e as regras de conduta governadas por fatores culturais, econômicos e políticos. Ao invés de negar o conceito vygotskiano de mediação, entende-se que Leontiev coloca a mediação em seu contexto cultural, enfatizando não apenas os instrumentos mediadores, mas também as práticas culturais das quais eles são parte (DANIELS, 2011). O avanço na compreensão da mediação permitiu significativa ampliação no escopo de análise da teoria.

Essa proposta de Leontiev é tomada, posteriormente, por Engeström e os esforços de ampliação teórica são continuados. Engeström centra ainda mais na análise da coletividade, ao invés do indivíduo.

2.3 Engeström

O conceito de sistema de atividade é central para a compreensão das ideias de Engeström. O autor define:

> "[...] um sistema de atividade refere-se à formação relativamente estável de um grupo de pessoas inseridas em um sistema que possua seus próprios instrumentos, regras e divisão de trabalho, tendo como objetivo dar forma a um objeto compartilhado" (2013b, p.242).

Então, dito de outro modo, sistemas de atividades são formações coletivas, dirigidas a um objeto, que evoluem, ao longo de períodos extensos de tempo, frequentemente assumindo a forma de instituições e organizações (DANIELS, 2011). Expandindo a representação gráfica de mediação usada por Vygotsky (1995), a partir da contribuição das ideias de Leontiev (1978), Engeström propõe um modelo básico para representação do sistema de atividade (Figura 5), ilustrando o que ele chamou de segunda geração da Teoria da Atividade[23].

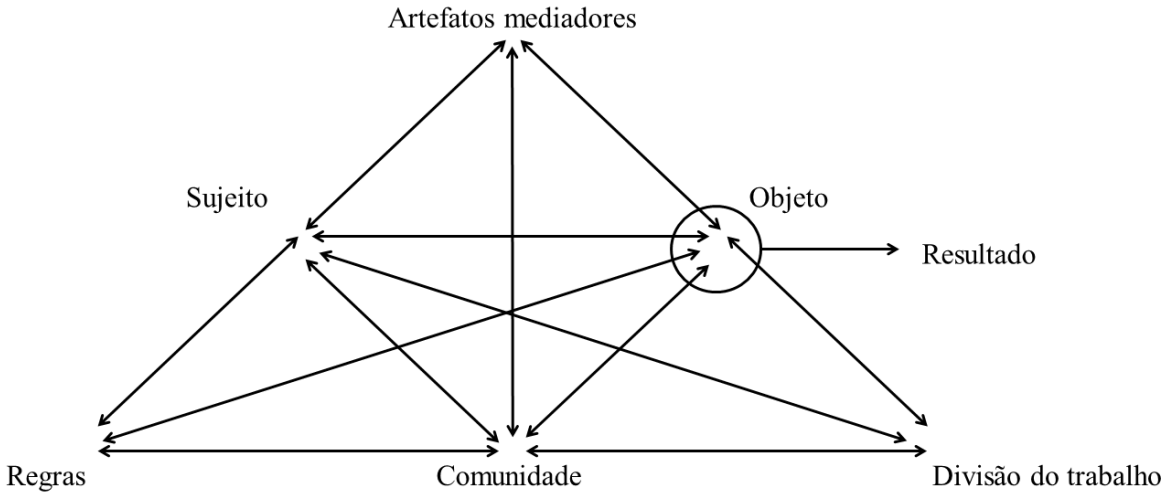


Figura 5 – Esquema Estrutura do sistema de atividade humana. Segunda geração da Teoria da Atividade.

Fonte: Engeström (2002, p.36)

Considerando apenas a parte superior do triângulo, que representa um sistema de atividade, tem-se o esquema inicial de Vygotsky, com a mediação restrita às relações entre o indivíduo e seu alvo (objeto), sem atenção ao contexto no qual tal atividade decorre. Os elementos da base do triângulo, segundo o entendimento de Engeström (2002), estavam anunciados em Leontiev, mas a relevância atribuída

[23] Cabe lembrar que os modelos – os triângulos que Engeström apresenta – devem ser entendidos como ferramentas conceituais, para serem utilizadas pelos pesquisadores, na análise das atividades. Não se pode tomá-los como fixos. Engeström, em entrevista recente, comenta o seguinte sobre sua teoria ser identificada com os modelos que criou: “as pessoas nos associam apenas àqueles triângulos, e esta é uma visão muito estreita de nosso trabalho. Eles são modelos úteis, pois são ferramentas [...] conceituais que devem ser usadas, testadas e modificadas. E, como qualquer outra ferramenta, não devem ser do tipo canonizado, fixo, digamos, uma teoria nossa. Eles são ferramentas para desenvolver a teoria e fazer funcionar também na prática” (ENGESTRÖM, 2013b, p.718).

ao coletivo e à esquematização dos componentes da atividade ainda não aparecia, na obra desse autor.

No modelo da Figura 5, Sujeito refere-se ao indivíduo ou grupo cuja posição e ponto de vista são tomados como perspectiva de análise e Objeto refere-se à matéria-prima ou problemática para o qual a atividade está dirigida. O Objeto é transformado em resultado com a ajuda dos artefatos mediadores (ou instrumentos). Estes podem ser materiais (ferramentas) ou simbólicos (signos) e medeiam as ações. Na Comunidade, estão outros indivíduos e subgrupos que compartilham o mesmo Objeto da atividade em questão. A Divisão do Trabalho marca a divisão horizontal de tarefas e a divisão vertical de poder (hierarquia) que existe no sistema de atividade. As Regras dizem respeito às regulações, às normas e às convenções, tanto explícitas quanto implícitas, que restringem as ações naquele sistema de atividade (ENGESTRÖM, SANINNO, 2010).

Engeström (1987), para chegar nesse modelo de sistema de atividade humana, reconstitui a evolução da atividade desde os animais, explicando as relações desses com o meio ambiente e elencando os elementos que vieram a transformá-la em atividade humana. Tais transformações são modelizadas nas estruturas a seguir – Figuras 6, 7 e 8.

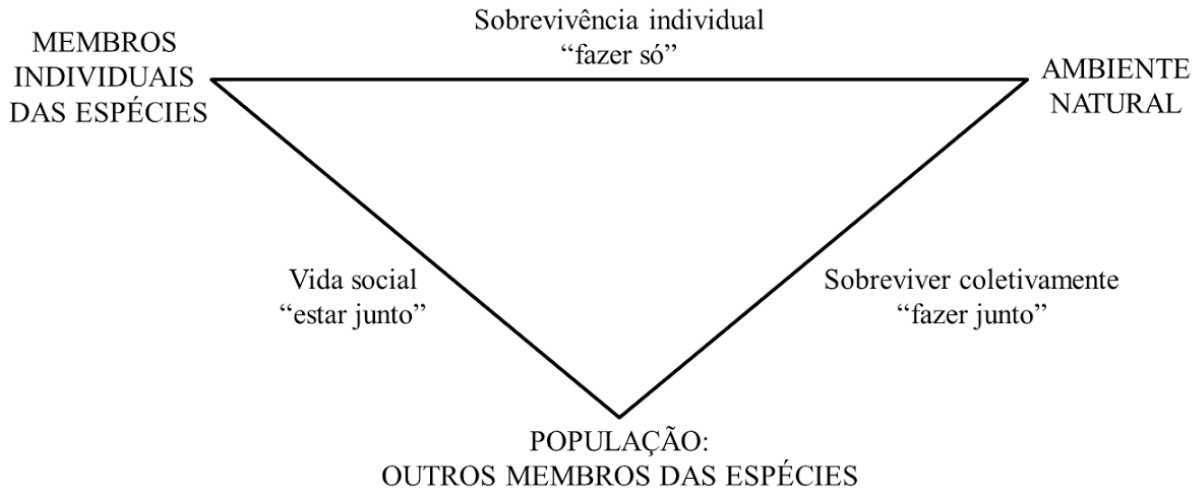


Figura 6 - Esquema Estrutura geral da forma animal de atividade.

Fonte: Engeström (1987, p.74)

As relações dos animais, tanto com o meio natural quanto com os demais indivíduos da espécie, são diretas, como indica a Figura 6. A transição para a

atividade humana é marcada pela interposição de elementos entre as pontas do triângulo – conforme ilustra a Figura 7. Comparando as Figuras 6 e 7, observa-se essa interposição.

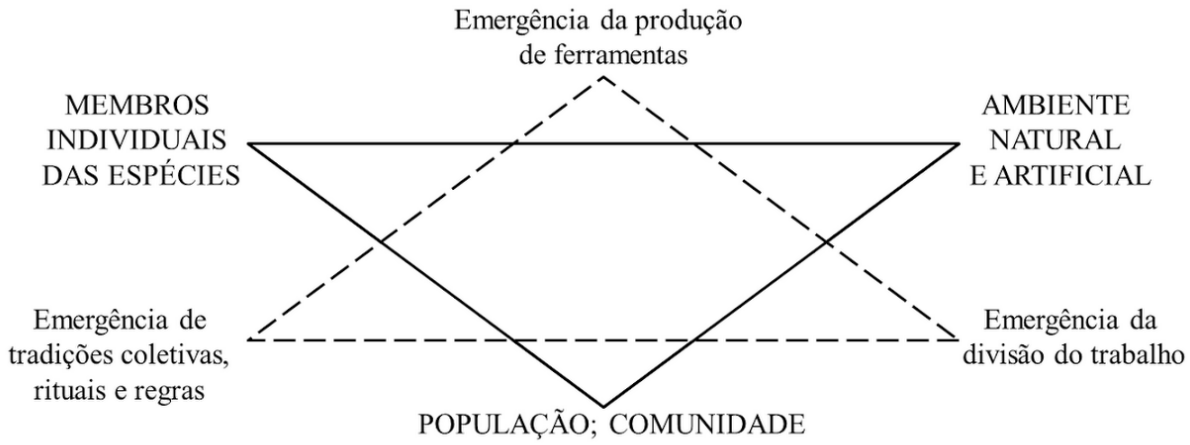


Figura 7 - Esquema Estrutura da atividade na transição do animal para o homem.
Fonte: Engeström (1987, p.76).

A parte superior da estrutura representa a situação de sobrevivência individual (levada a cabo por um indivíduo sozinho, sem qualquer auxílio de outros de sua espécie), no ambiente natural. Tal situação é rompida pela emergência da produção de ferramentas no processo de evolução humana. O lado esquerdo da estrutura representa a vida social (apenas estar junto a outros de sua espécie); tal situação é rompida pelas tradições, rituais e regras, originários da adaptação e do acasalamento, que acabam decorrendo do fato de os indivíduos estarem juntos. O lado direito da estrutura, por fim, representa a sobrevivência coletiva (apenas fazer coisas junto com outros de sua espécie), no ambiente natural. Essa situação é rompida pela divisão do trabalho, influenciado pelas práticas de reprodução, educação e acasalamento, que surgem na população – aparecendo, inicialmente, como divisão evolutiva do trabalho entre sexos. O ambiente, que no primeiro modelo era natural, passa, com a emergência das ferramentas, a ser um ambiente também artificial. Do mesmo modo, a divisão do trabalho e a emergência das regras culturais, transformam a concepção de população, que passa a ser entendida também como comunidade.

As rupturas não são processos lineares, mas influenciados por diferentes fatores evolutivos. A evolução para as formas especificamente humanas de

atividade deu-se, essencialmente, a partir do surgimento da cooperação entre os membros das espécies, que habitavam juntos, e das ferramentas, que começaram a utilizar para agir sobre o meio.

Marcando a transição para atividade especificamente humana, o que se entendia por adaptação (nos animais) é transformado em consumo (nos humanos) e subordinado a três aspectos dominantes da atividade destes: produção, distribuição e troca. Nessa perspectiva, a estrutura da atividade humana é representada pela seguinte estrutura – Figura 8.

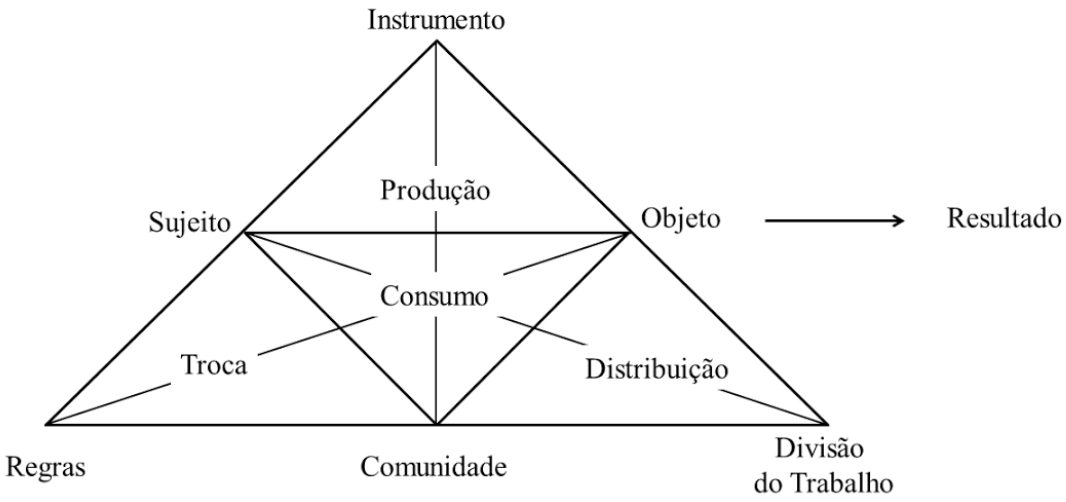


Figura 8 - Esquema Estrutura da atividade humana

Fonte: Engeström (1987, p.78)

O sistema representado na Figura 8 deve ser compreendido como um todo. Embora haja diferentes tipos de relação entre os componentes da atividade, ela precisa ser entendida no conjunto de suas conexões. Engeström (1987) apoia a explicação desse sistema na teorização de Marx, em cuja obra estão as definições de produção, consumo, troca e distribuição:

> A produção cria os objetos correspondentes às necessidades; a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte outra vez o já repartido, segundo a necessidade singular; finalmente, no consumo, o produto sai desse movimento social, devém diretamente objeto e serviçal da necessidade singular e a satisfaz no desfrute. A produção aparece assim como o ponto de partida; o consumo, como o ponto final; a distribuição e a troca como o meio-termo, o qual, por sua vez, é ele próprio dúplice, uma vez que a distribuição é o momento determinado pela sociedade e a troca, o momento determinado pelos indivíduos (MARX, 2011, p.44, grifos da autora).

Entretanto o próprio Marx (2011) deixa claro que esses conceitos não são simples. Eles estão imbricados:

- Produção é também, imediatamente, consumo – consumo duplo: das habilidades dos indivíduos (que despendem habilidades, trabalho, para produzir) e dos meios de produção utilizados (que se desgastam, além das matérias-primas). Ao mesmo tempo, consumo é também produção, pois o homem produz-se consumindo (por exemplo, alimentando-se).

O consumo gera a produção: 1) só no consumo o produto se torna produto; 2) o consumo motiva a produção e cria também o objeto que, ao atuar sobre ela, vai determinar a sua finalidade. Pelo lado da produção: 1) a produção fornece ao consumo a sua matéria, o seu objeto; 2) além do objeto de consumo, a produção produz o modo de consumo, levando a que determinados objetos devam ser consumidos de determinados modos; 3) a produção proporciona não só um objeto material à necessidade, mas também uma necessidade ao objeto material; ela cria o consumidor.

- Distribuição não é apenas resultado da produção, é também seu pré-requisito, pois antes de ser distribuição de produtos, é: 1) distribuição de instrumentos de produção; 2) distribuição dos membros da sociedade pelos diferentes ramos da produção.

- A troca, por sua vez, também se insere na produção: 1) através de permuta de atividades e habilidades no interior da produção; 2) por meio da troca de produtos inacabados entre produtores.

> O resultado a que chegamos não é que produção, distribuição, troca e consumo são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção estende-se tanto para além de si mesma na determinação antitética da produção, como sobrepõe-se sobre outros momentos. É a partir dela que o processo sempre recomeça. É autoevidente que a troca e o consumo não podem ser predominantes. Da mesma forma que a distribuição como a distribuição dos produtos. No entanto, como distribuição dos agentes da produção, ela própria é um momento da produção. Uma produção determinada, portanto, determina um consumo, uma troca e uma distribuição determinados, bem como relações determinadas desses diferentes momentos entre si. A produção, por sua vez, certamente também é determinada, em sua forma unilateral, pelos outros momentos. P. ex., quando o mercado se expande, i.e., a esfera da troca, a produção cresce em extensão e subdivide-se mais profundamente. Com mudança na distribuição, modifica-se a produção; p. ex., com a concentração do capital, com diferente distribuição da população entre cidade e campo etc. Finalmente, as necessidades de consumo determinam a produção. Há uma interação entre os diferentes momentos. Esse é o caso de qualquer todo orgânico (MARX, 2011, p.53).

Na teorização marxista, percebe-se a unidade entre produção, consumo, distribuição e troca. Igualmente, pensar no sistema que Engeström elabora, consiste em tomá-lo também a partir desse todo orgânico.

De acordo com Engeström (1987), os sistemas representados nas Figuras 5 e 8 são modelos da unidade menor e mais simples, que preserva o essencial e integral, por trás de qualquer atividade humana. Os modelos que representam a evolução da atividade (das Figuras 6, 7 e 8) devem ser vistos como simplificações, que abstraem determinados aspectos considerados úteis para a aplicação desses modelos.

Sustentando a premissa de que as atividades devem ser entendidas na sua evolução histórica e dinâmica de transformação (ENGESTRÖM, 1987, 1999), pensa-se que a apresentação e discussão dos modelos que orientaram o pensamento de Engeström são imprescindíveis para compreender os fundamentos que originaram as inovações, propostas pelo autor, nas teorizações sobre atividade. Estabelecido o modelo mais simples (essencial) de sistema de atividade, Engeström (2002) avança na discussão teórica, focando na interação entre dois ou mais sistemas. A partir dessa mudança, tem-se a terceira geração da Teoria da Atividade. Representando-a, Engeström propõe o modelo da Figura 9.

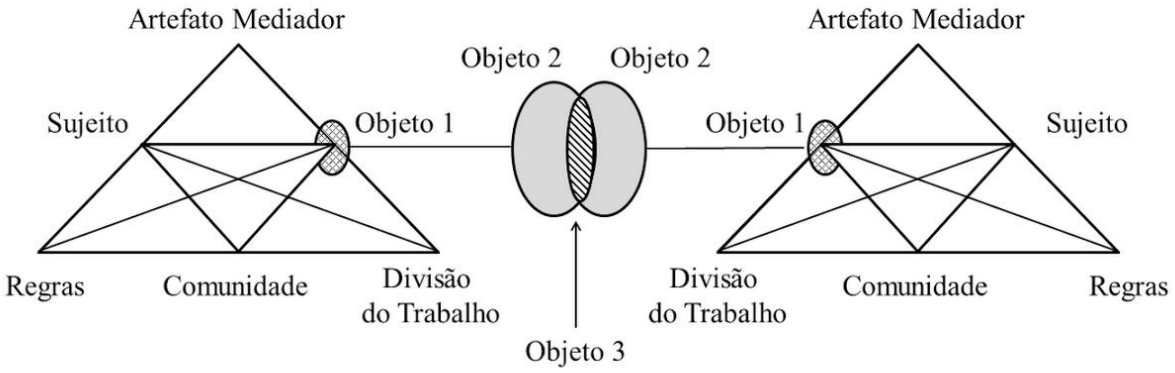


Figura 9 - Esquema Modelo mínimo da terceira geração da Teoria da Atividade. Dois sistemas de atividade interagindo.
Fonte: Engeström (2002, p.38)

Tal representação também é considerada mínima, uma vez que, nas atividades humanas, frequentemente, tem-se vários sistemas de atividade

interagindo – não apenas dois. Engeström (2002) explica da seguinte maneira o modelo acima:

> O objeto move-se de um estado inicial de não-reflexão, “matéria-bruta” situada em um determinado local (objeto 1; por exemplo, um paciente específico entrando em um consultório médico), para um objeto com significado coletivo construído pelo sistema de atividade (objeto 2, por exemplo, o paciente construído como um espécime dentro de uma categoria biomédica de doenças e, desse modo, como uma instância do objeto geral de saúde/doença) e para um objeto potencialmente compartilhado ou conjuntamente construído (objeto 3; por exemplo, um entendimento da situação da vida do paciente e do plano de saúde construído em colaboração). O objeto da atividade é um alvo em movimento, não-reduzível a um propósito consciente a curto prazo (p.37-38).

A análise dos sistemas em interação oferece subsídios para compreender os diálogos, os conflitos e as mudanças nos sistemas de atividade. A terceira geração da Teoria da Atividade estabelece que todos os sistemas de atividade fazem parte de uma rede que, por sua vez, constitui a sociedade humana (DANIELS, 2011).

Cinco princípios caracterizam essa nova proposição da teoria da atividade. São eles (a partir de ENGESTRÖM, 1999, 2002; DANIELS, 2003, 2011):

1) Sistema da atividade é a unidade de análise: um sistema de atividade coletivo, orientado para um objeto e mediado por artefatos, compreendido a partir das redes de relações com outros sistemas de atividade, é definido como a unidade primordial de análise.

2) Múltiplas vozes constituem o sistema de atividade: ele é sempre um conjunto de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. Considera-se que a divisão do trabalho, na atividade, cria posições diferentes para os participantes. Estes, por sua vez, carregam suas diversas histórias individuais. Além disso, o próprio sistema de atividade possui múltiplas camadas e filamentos de história, gravados em seus artefatos, suas regras e convenções. Tal multiplicidade de vozes é multiplicada em redes de sistemas de atividades.

3) Historicidade: os sistemas de atividade assumem sua forma e são transformados ao longo do tempo. Os seus problemas e potenciais só podem ser entendidos com base em sua própria história. Esta história deve ser estudada como história local da atividade, de seus objetos, de suas ideias e de suas ferramentas. Por exemplo, o trabalho médico deve ser estudado considerando a história de sua

organização local, dos conceitos médicos, dos procedimentos e ferramentas empregados.

4) O papel das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento: contradições, nessa perspectiva, não são o mesmo que problemas, distúrbios. Elas são tensões estruturais, historicamente acumuladas nos sistemas de atividade, e entre eles. Contradições geram distúrbios, mas também geram tentativas inovadoras de mudar a atividade.

5) Possibilidade de transformações expansivas no sistema de atividade: os sistemas de atividade passam por ciclos longos de transformações qualitativas. À medida que as contradições do sistema se intensificam, alguns participantes começam a questionar e desobedecer as normas estabelecidas; isso pode evoluir para um esforço coletivo e deliberado de mudança. A transformação expansiva é alcançada quando o objeto e o motivo da atividade são reconceituados para abarcar um horizonte radicalmente mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade.

Dos cinco princípios listados, atenção especial é dada ao último: a aprendizagem expansiva. Engeström (2002, 2007, 2009a, 2013a, por exemplo), envolvido em pesquisas do tipo intervenção[24], preocupa-se em conceituar como o processo de mudança ocorre nos e entre sistemas de atividade.

Diferente das teorias-padrão de aprendizagem, nas quais há o mestre e o aprendiz e nas quais as habilidades e os conhecimentos a serem aprendidos já estão claros, nas investigações de Engeström, o que deve ser aprendido não é sabido no início do processo, mas será produzido à medida que o processo de aprendizagem se desenrola. De acordo com o autor, as aprendizagens mais importantes na vida das pessoas e das organizações de trabalho são “[...] novas formas de atividade que ainda não estão lá. Elas são literalmente aprendidas no momento em que estão sendo criadas. Não há professor competente” (ENGESTRÖM, 2002, p.40-41). A aprendizagem expansiva implica, desse modo, a construção coletiva das mudanças.

Esta nova concepção de aprendizagem lança também novo olhar sobre os conceitos de internalização e externalização. Engeström (1987) questiona a ênfase

[24] As pesquisas de tipo intervenção buscam, ao mesmo tempo, entender o processo investigado e propor mudanças nele, de modo a resolver problemas, superar dificuldades enfrentadas em um determinado sistema de atividade. Mais detalhes no capítulo 3 – Método

na internalização que percebe na leitura de Vygotsky, indicando que, por exemplo, a criação não pode ser explicada apenas pela ideia de internalização. Assim, compreende a aprendizagem (individual e, principalmente, coletiva) como ocorrendo em ciclos expansivos, que envolvem internalização e externalização.

Engeström (1999) esclarece a relação entre internalização e externalização nas mudanças dos sistemas de atividade:

> O ciclo de expansão de um sistema de atividade começa com uma ênfase quase que exclusiva na internalização, socialização e treinamento dos novatos para que os mesmos tornem-se membros competentes da atividade que rotineiramente segue o seu curso. A externalização criativa ocorre primeiramente como inovações individuais discretas. Com o aumento das rupturas e contradições da atividade, o processo de internalização rapidamente assume a forma de reflexão crítica por parte dos indivíduos – e a externalização, a busca por soluções, aumenta. A externalização atinge o seu máximo quando um novo modelo de atividade é construído e implantado. Com a estabilização do novo modelo, a internalização das suas formas e meios torna-se novamente a forma dominante de aprendizagem e desenvolvimento (p. 33-34, tradução livre da autora) [x].

Internalização e externalização complementam-se na aprendizagem e na concretização de mudanças. Podem ser vistos como envolvendo a mesma relação dialética que se observa entre reprodução e transformação: internalização como reprodução da cultura e externalização como a criação de novos instrumentos que tornam possível a transformação (ENGESTRÖM, MIETTINEN, 1999).

Os sistemas de atividade estão constantemente nesse movimento de internalização-externalização. Eles nunca se encontram em perfeito equilíbrio. As contradições seguem aparecendo, mantendo tal movimento (ENGESTRÖM, 2009a).

Ao investigar a aprendizagem expansiva, Engeström (2013b) lança atenção não à aprendizagem formal (escolar ou acadêmica), mas sim à aprendizagem que ocorre na vida real, no mundo do trabalho, em diversos tipos de organizações; é o que ele chama de formação selvagem de conceitos (*in the wild*). Tradicionalmente, as pesquisas sobre formação de conceitos acontecem em ambientes controlados – em salas de aula ou laboratórios – nos quais se busca avaliar como os sujeitos entendem e se apropriam de conceitos de ciências, matemática etc. O tipo de conceito aprendido no ambiente natural (selvagem), diferente da abordagem tradicional, não tem, de antemão, uma delimitação: o próprio conceito que é aprendido pelos sujeitos é desenvolvido por eles. O pesquisador não tem controle sobre os rumos que a aprendizagem expansiva tomará; enquanto que, na

aprendizagem de conceitos em sala de aula, o professor sabe onde quer que a compreensão de seus alunos chegue[25].

De modo a organizar teoricamente o conceito de aprendizagem expansiva, Engeström (2010; ENGESTRÖM, SANNINO, 2010) recorre a Vygotsky, Leontiev, Ilienkov, Davidov, Bateson e Bakhtin, delineando oito raízes de tal conceito. Na sequência, cada uma delas é exposta:

1) Leontiev (1978), ao abordar a atividade a partir da divisão do trabalho, estabelece a diferenciação entre atividade e ação – tópico discutido na seção anterior. Engeström apropria-se de tal princípio e vai mais adiante: propõe que a aprendizagem expansiva é o movimento das ações para as atividades:

> A atividade de aprendizagem constitui-se como domínio da expansão de ações para uma nova atividade. Enquanto o ensino tradicional é essencialmente uma atividade de produção de sujeitos e a ciência tradicional é essencialmente uma atividade de produção de instrumentos, a aprendizagem [expansiva] é uma atividade produtora de atividade (ENGESTRÖM, 1987, p.125, tradução livre da autora). [xi]

2) O conceito de zona de desenvolvimento proximal, criado por Vygotsky (1991, 1993, 2006) e definido como a distância entre o desenvolvimento real e o potencial[26], é tomado por Engeström para compreender a aprendizagem expansiva dos sistemas de atividade. O conceito de zona de desenvolvimento proximal que, em Vygotsky, se referia ao desenvolvimento e à aprendizagem de indivíduos passa, em Engeström, a referir-se ao desenvolvimento e à aprendizagem expansiva de grupos. O conceito reformulado foi definido como:

> [...] a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos no presente e a nova forma histórica da atividade social, que pode ser coletivamente desenvolvida como uma solução para o dilema potencialmente inserido nas ações do dia a dia (ENGESTRÖM, 1987, p.174, tradução livre da autora) [xii].

Na redefinição de zona de desenvolvimento proximal, novamente se observa o movimento das ações para as atividades: das ações individuais para a atividade social.

---

[25] As investigações de Vygotsky (1993) sobre formação de conceitos cotidianos e científicos caracterizam-se por um design tradicional, no qual os conceitos a serem aprendidos pelos sujeitos já foram determinados pelo pesquisador. Mais detalhes foram expostos na seção 2.1 do trabalho.

[26] O conceito de zona de desenvolvimento proximal, em Vygotsky, foi abordado na seção 2.1 deste trabalho.

3) Leontiev (1983) define a premissa básica da Teoria da Atividade, ou seja, que a atividade é orientada pelo objeto. Engeström (2010) sustenta essa premissa apontando que a teoria da aprendizagem expansiva é uma teoria orientada pelo objeto. Na mesma perspectiva de Leontiev, Engeström (2010) define o objeto como:

> [...] tanto a matéria bruta como o propósito de ação orientada de uma atividade. O objeto é o verdadeiro portador do motivo da atividade. Desse modo, na aprendizagem expansiva, o motivo e a motivação não são primariamente buscados nos sujeitos – eles estão no objeto a ser transformado e expandido (p.76, tradução livre da autora) [xiii].

Desse modo, a aprendizagem expansiva é a expansão, a transformação do objeto da atividade. A ênfase está em acompanhar as mudanças no objeto e não nos sujeitos.

4) Ilienkov, a partir da perspectiva dialética, aponta a contradição como central para as transformações na atividade. “As contradições são a base do seu próprio movimento e [...] a forma na qual o desenvolvimento é moldado” (ILYENKOV, 1977 apud ENGESTRÖM, 1987, p.91, tradução livre da autora) [xiv]. As contradições aparecem dentro e entre os sistemas de atividade. Nessa análise, Engeström (1987) define quatro níveis de contradição.

Na sociedade capitalista, a contradição primária é aquela entre valor de uso e valor de troca, inerente a qualquer mercadoria[27] (e todas as esferas da vida na sociedade estão sujeitas ao mercado). Engeström, na esteira do legado de Marx, indica que essa contradição entre valor de uso e valor de troca apresenta

[27] A teorização acerca da contradição entre valor de uso e valor de troca tem origem na obra de Marx. (2003). Nela, o autor esclarece que as mercadorias devem ser encaradas sob duplo ponto de vista: qualidade e quantidade. O valor de uso refere-se à utilidade da coisa, à propriedade de satisfazer as necessidades humanas (sejam necessidades do estômago ou da fantasia), realiza-se no uso e no consumo, marcando o aspecto qualitativo do produto, é “o conteúdo material da riqueza” (p.58). O valor de troca aparece como a relação quantitativa “entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam” (p.58). Enquanto o valor de uso é independente da época histórica, o valor de troca muda constantemente no tempo e no espaço, ou seja, é relativo. O caráter duplo da mercadoria define que ela tem, ao mesmo tempo, valor de uso e valor de troca, e precisa dos dois aspectos para ser mercadoria: um produto que satisfaz necessidades, mas que não pode ser trocado não é mercadoria (o ar que se respira, por exemplo); por outro lado, um produto, para ser trocado, precisa ter um valor de uso, dado que um objeto não se vende a não ser que seja útil a alguém – o valor de uso é pré-condição para a troca. No entanto, não é correto equacionar o valor de troca da mercadoria ao seu valor de uso. De modo breve, se pode dizer que o valor (valor que é diferente tanto de valor de uso quanto de valor de troca) da mercadoria seria determinado pelo *quantum* de trabalho nela despendido (MARX, 2003). Um exemplo ajuda a esclarecer a contradição da mercadoria como valor de uso e valor de troca: uma caneta tem valor de uso porque eu escrevo com ela; ao mesmo tempo, a caneta tem valor de troca porque eu posso comprá-la ou vendê-la (SANNINO, 2011).

características diferentes em cada tempo histórico e em cada sistema. Contradições secundárias aparecem entre os componentes do sistema de atividade, na relação entre eles, por exemplo, entre o instrumento mediador e o objeto da atividade. Contradições terciárias aparecem quando representantes da cultura (professores, por exemplo) inserem objetos e motivos mais avançados na atividade central. Contradições quaternárias ocorrem entre a atividade principal e suas atividades vizinhas, aquelas ligadas à atividade central, que é o alvo de análise. As atividades vizinhas, como desdobramento da atividade central, incluem: atividade relacionada ao objeto, atividade produtora de instrumentos, atividade de educação (produção) de sujeitos e atividade produtora de regras.

Engeström (2010) enfatiza que as contradições são a força motora das transformações e que o objeto da atividade é sempre internamente contraditório – como já referido, o objeto é um alvo móvel, que motiva e que se autocria. Entretanto, não basta apenas a contradição, para que a aprendizagem expansiva ocorra; é necessária a articulação e o engajamento dos participantes na superação das contradições internas daquele sistema.

5) Davidov (1988, 1990, apud ENGESTRÖM, 2010) desenvolve uma teoria da aprendizagem baseada no método dialético da ascensão do abstrato ao concreto. Tal método propõe apreender a essência de um objeto reproduzindo, teoricamente, a lógica de seu desenvolvimento histórico. A ideia resultante do processo de abstração, de captação da essência, que apresenta o princípio explanatório do objeto ou fenômeno, é chamada de célula germinal. Posteriormente, essa célula germinal é enriquecida, passo a passo, ao se estabelecerem relações entre ela e outros conceitos que a constituem, tanto teóricos quanto empíricos, e transformada num sistema concreto de múltiplas manifestações – tal qual a proposta de Marx (2011) do concreto pensado como a síntese de múltiplas determinações[28]. Davidov (2008), e também Engeström, ressaltam a importância desse pensamento teórico – que estaria em oposição ao pensamento empírico.

> No pensamento empírico baseado em comparações e classificações, as abstrações capturam arbitrariamente somente as propriedades interconectadas formalmente. No pensamento dialético-teórico, baseado na ascensão do abstrato ao concreto, uma abstração captura a menor e mais

[28] Os conceitos de concreto pensado e de ascensão do abstrato ao concreto são explicados no item 3.1 deste trabalho.

> simples unidade geneticamente primária do sistema interconectado funcionalmente (ENGESTRÖM, 2010, p.77, tradução livre da autora) [xv].

Apenas no pensamento teórico é possível apreender a essência, as propriedades fundamentais dos fenômenos; o pensamento empírico baseia-se na aparência, em comparações e classificações aleatórias entre elementos. A aprendizagem expansiva requer que se apreenda o núcleo das ideias, as relações abstratas entre os elementos da atividade e que essas relações possam ser representadas num modelo. O modelo de sistema de atividade, por exemplo, é representação das relações essenciais da atividade.

6) Vygotsky (1993, 1995, 2004) e, posteriormente, os autores que seguiram os princípios da Perspectiva Histórico-Cultural da Atividade, propôs que o funcionamento psicológico humano é mediado culturalmente por signos e ferramentas. Os indivíduos, com o auxílio desses artefatos mediadores, ampliam o poder de transformar o meio externo, bem como controlar os outros e a si mesmos. Engeström (2010) aproxima essa ideia ao conceito de *agency*[29]: "a *agency* do sujeito, sua habilidade em modificar o mundo e o seu próprio comportamento, torna-se o foco principal" (p.77, tradução livre da autora) [xvi]. Apoiando-se na mediação, Vygotsky (1993; VYGOTSKY, LURIA, 1996) elaborou um método que denominou dupla estimulação: em suas pesquisas, para a resolução de determinada tarefa (primeiro estímulo) ele oferecia aos seus sujeitos um estímulo neutro, um artefato externo, (segundo estímulo), que o sujeito poderia utilizar como mediador para realizar a tarefa. Do mesmo modo, as intervenções propostas por Engeström, que buscam a aprendizagem expansiva, estão baseadas no princípio da dupla estimulação, nas quais o pesquisador auxilia na construção de estímulos secundários, que poderão ser utilizados como instrumentos para a resolução de aspectos que os participantes identificam como problemas[30].

7) A teorização de Bateson (1972 apud ENGESTRÖM, 1987, 2002, 2010) acerca dos níveis de aprendizagem, principalmente a explicação da Aprendizagem

---

[29] *Agency* refere-se ao papel ativo dos sujeitos na atividade, à capacidade de agir intencionalmente, indicando que eles se valem de diversos instrumentos para transformar os sistemas de atividade dos quais são parte.

[30] A utilização do princípio da dupla estimulação para as intervenções, bem como um detalhamento da ideia inicial de Vygotsky, serão explicados no capítulo do Método.

III, são importantes. Engeström (2010) entende que a aprendizagem expansiva e o conceito de Aprendizagem III são praticamente iguais.

A Aprendizagem III envolve a reformulação dos problemas e criação de novas ferramentas para resolvê-los; nesse nível, as pessoas, ou grupos tornam-se conscientes e têm a compreensão da atividade como todo. A Aprendizagem I restringe-se a comportamentos condicionados, repetição, e a Aprendizagem II envolve ações que oscilam entre ser conscientes ou não e representa generalizações fundamentais. Aprendizagem I e II acontecem o tempo todo, já a Aprendizagem III depende das contradições (do nível de Aprendizagem II) percebidas pelos sujeitos e é essencialmente um empreendimento coletivo (ENGESTRÖM, 1987, 2002). A Aprendizagem I pode ser entendida ao nível das operações, a Aprendizagem II ao nível das ações e a Aprendizagem III ao nível da atividade, se as tomamos a partir da organização proposta por Leontiev.

Outro conceito de Bateson, que é utilizado por Engeström, é o de *double bind,* expressão que indica uma situação na qual duas ou mais mensagens conflitantes são recebidas. Por exemplo, uma *double bind* seria criada se uma pessoa dissesse o seguinte a outra: “Se você diz que esta vara é real, eu irei bater em você com ela. Se você diz que esta vara não é real, eu irei bater em você com ela. Se você não disser nada, eu irei bater em você com ela” (BATESON 1972 apud ENGESTRÖM, 1987, p. 142, tradução livre da autora) [xvii].

8) Bakhtin (1982, apud ENGESTRÖM, 2010) elaborou o conceito de multivocalidade ou heteroglossia, apontando que diferentes e múltiplas vozes e gêneros interagem nos sistemas de atividade. Engeström (2010) utiliza esse conceito para explicar que discursos, vozes conflitantes e complementares, de vários grupos, existem nos sistemas de atividade. A aprendizagem expansiva – ou um ciclo expansivo, como aparece em outros escritos do autor (ENGESTRÖM, 1987, 1999, 2002) – implica a colaboração, reorganização dessas vozes todas:

> Um sistema de atividade é, por definição, uma formação de muitas vozes. Um ciclo de expansão é uma reorquestração dessas vozes, dos diferentes pontos de vista e abordagens dos seus participantes. A historicidade, nessa perspectiva, significa identificar os ciclos anteriores do sistema de atividade. A reorquestração dessas muitas vozes é dramaticamente facilitada quando as diferentes vozes são vistas através do seu passado histórico como competências complementares em um sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1999, p.35, tradução livre da autora) [xviii].

Além de apresentar as raízes teóricas da aprendizagem expansiva, Engeström (1999b) elabora um modelo que representa o ciclo das ações por meio das quais ocorrem as transformações no processo de a aprendizagem expansiva. De modo sistemático, ele (ENGESTRÖM, 1999b) sugere a seguinte sequência ideal/típica do ciclo da aprendizagem expansiva:

1) A primeira ação do ciclo consiste em questionar, criticar, rejeitar aspectos da prática atual.

2) A segunda ação é analisar a situação. Busca-se compreender as causas e mecanismos que levaram a tal prática. Duas formas básicas de análise são ressaltadas pelo autor: a) a histórico-genética, que busca explicar a situação traçando a origem e evolução histórica da mesma; e b) a atual-empírica, que busca explicar a situação construindo uma imagem (um esquema) de suas relações sistêmicas internas.

3) A terceira ação é modelar (desenhar) novas relações através de um meio observável, ou seja, construir um modelo explícito e simples da nova ideia que ofereça uma solução à prática considerada problemática.

4) A quarta ação é examinar o modelo (desenvolvido na ação 3), experimentando-o, operando com ele, de modo a compreender plenamente sua dinâmica, seu potencial e suas limitações.

5) A quinta ação é a implementação do modelo, por meio de sua aplicação prática.

6) A sexta ação consiste em refletir sobre e avaliar o processo de aprendizagem expansiva iniciado.

7) A sétima ação, por fim, é a consolidação do processo nas novas práticas desenvolvidas. Tal prática torna-se estável.

O ciclo da aprendizagem expansiva é apresentado na Figura 10.

É importante deixar claro que tal modelo de ciclo é uma representação ideal e que a sequência proposta não é fixa. Nos eventos cotidianos, a aprendizagem expansiva ocorre num movimento que não é rígido: pode-se ir e vir nessa sequência apresentada. Por exemplo, a etapa inicial de questionamento pode aparecer outras vezes, além de no início do ciclo.

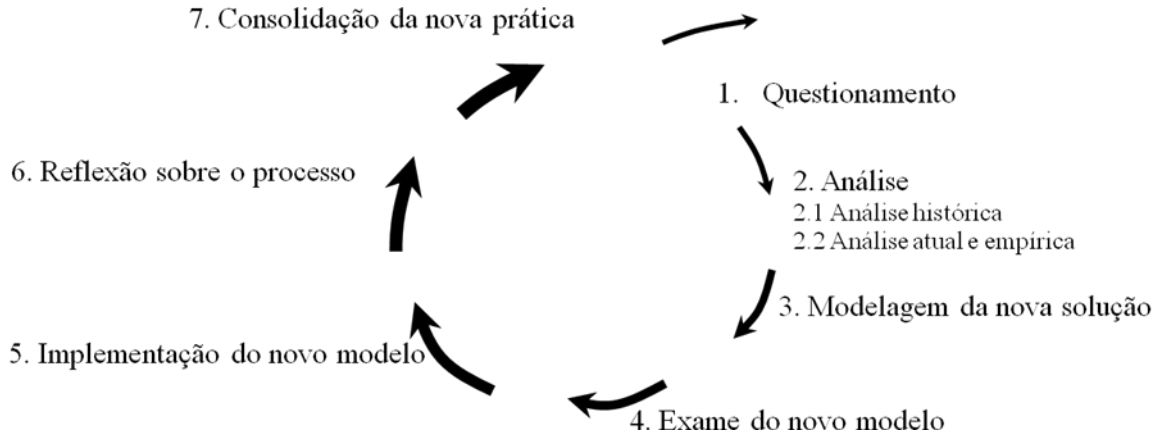


Figura 10 - Esquema Sequência das ações em um ciclo de aprendizagem expansiva
Fonte: Engeström (1999b, p.38)

O tempo que cada ciclo leva para se completar também é relativo, embora, de modo geral, não devam ser tomados para análise longos períodos de tempo. Nos ciclos maiores, o que se observa é o encadeamento de vários pequenos ciclos: quando uma nova prática se consolida, encerra-se um ciclo pequeno e outro inicia, e esses pequenos ciclos seguem como parte do ciclo maior ainda não completado. Desse modo, entende-se que ciclos de larga escala envolvem inúmeros ciclos pequenos (ENGESTRÖM, 2010).

Segundo Engeström (2010), transformações de larga escala nos sistemas de atividade levam muito tempo (anos). Os pequenos ciclos seriam potencialmente expansivos, já que também incluem transformações relevantes. Por outro lado, pequenos ciclos, se forem eventos isolados, acabam por se estagnar, conforme explica o autor:

> [...] ciclos menores de aprendizagem inovadora devem ser considerados como potencialmente expansivos. Um ciclo de transformação expansiva organizacional de larga escala é formado por ciclos menores de aprendizagem inovadora. No entanto, o surgimento dos ciclos de menor escala de aprendizagem inovadora não é uma garantia de que o ciclo de atividade expansiva esteja em funcionamento. Os ciclos menores podem permanecer como eventos isolados e o ciclo maior de desenvolvimento organizacional pode estagnar, regredir ou até mesmo desmoronar. A total implementação de um ciclo expansivo não é comum, e normalmente requer esforços concentrados e intervenções deliberadas. Com essas reservas em mente, o ciclo expansivo e suas ações internalizadas podem ser usados como uma estrutura para a análise de novos processos de aprendizagem de menor escala (ENGESTRÖM, 1999b, p.385, tradução livre da autora) [xix].

Todo esse aparato teórico constrói a base na qual a proposta intervenção se ergue. A intenção é a promoção da aprendizagem expansiva no sistema de atividade. A seguir, apresenta-se o método da pesquisa, trazendo a organização também sustentada pelos princípios da aprendizagem expansiva.

[iv] "Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados, no solo sus frutos, sino también los procesos en fase de maturación" (VYGOTSKI, 2006, p.266).

[v] "Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana" (VYGOTSKI, 1993, p. 241)

[vi] El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos (LEONTIEV, 1983, p.17).

[vii] "[...] la conciencia no nos es dada primariamente, ni es generada pela naturaleza; la conciencia la genera la sociedad, la conciencia es una realización social" (LEONTIEV, 1983, p.79)

[viii] Sin embargo, lo más importante que distingue una actividad de otra es el objeto de la actividad. Es el objeto de la actividad lo que le confiere a la misma determinada dirección. Por la terminología propuesta por mí, el objeto de la actividad es su motivo real. Por supuesto, este puede ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente sólo en la imaginación, en la idea. Lo importante es que más allá del objeto de la actividad siempre está una necesidad, que siempre responde a una u otra necesidad (LEONTIEV, 1983, p.82-83).

[ix] La psicología del hombre tiene que ver con la actividad de individuos concretos, que transcurre o bien en las condiciones de una colectividad abierta entre las personas que lo rodean, conjuntamente y en interacción con ellas, o a solas con el mundo de los objetos circundantes […] Con toda su peculiaridad, la actividad del individuo humano constituye un sistema comprendido en el sistema de relaciones en la sociedad. Fuera de estas relaciones, la actividad humana no existe en general (LEONTIEV, 1983, p.66-67)

[x] The expansive cycle of an activity system begins with an almost exclusive emphasis on internalization, on socialization and training the novices to become competent members of the activity as it is routinely carried out. Creative externalization occurs first in the form of discrete individual innovations. As the disruptions and contradictions of the activity become more demanding, internalization increasingly takes the form of critical self-reflection – and externalization, a search for solutions, increases. Externalization reaches its peak when a new model for the activity is designed and implemented. As the new model stabilizes itself, internalization of its inherent ways and means again becomes the dominant form of learning and development (ENGESTRÖM,1999, p. 33-34)

[xi] Learning activity is mastery of expansion from actions to a new activity. While traditional schooling is essentially a subject-producing activity and traditional science is essentially an instrument-producing activity, [expansive] learning is an activity-producing-activity (ENGESTRÖM, 1987, p.125).

[xii] It is the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions (ENGESTRÖM, 1987, p.174).

[xiii] The object is both resistant raw material and the future-oriented purpose of an activity. The object is the true carrier of the motive of the activity. Thus, in expansive learning, motives and motivation are

not sought primarily inside individuals subjects – they are in the object to be transformed and expanded (ENGESTRÖM, 2010, p.76).

[xiv] "They [contradictions] are the principle of its self-movement and (...) the form in which the development is cast" (ILYENKOV, 1977 apud ENGESTRÖM, 1987, p.91).

[xv] In empirical thinking based on comparisons and classifications, abstractions capture arbitrary, only formally interconnected properties. In dialectical-theoretical thinking, based on ascending from the abstract to the concrete, an abstraction captures the smallest and simplest, genetically primary unit of the whole functionally interconnected system (ENGESTRÖM, 2010, p.77).

[xvi] "[…] the subject's agency, his or her ability to change the world and his or her own behavior, becomes a central focus" (ENGESTRÖM, 2010, p.77).

[xvii] "If you say this stick is real, I will strike you with it. If you say this stick is not real, I will strike you with it. If you don't say anything, I will strike you with it" (BATESON 1972 apud ENGESTRÖM, 1987, p. 142).

[xviii] An activity system is by definition a multivoiced formation. An expansive cycle is a reorchestration of those voices, of the different viewpoints and approaches of the various participants. Historicity in this perspective means identifying the past cycles of the activity system. The reorchestration of the multiple voices is dramatically facilitated when the different voices are seen against their historical background as layers in a pool of complementary competencies within the activity system (ENGESTRÖM, 1999, p.35).

[xix] Miniature cycles of innovative learning should be regarded as potentially expansive. A large-scale, expansive cycle of organizational transformation always consists of small cycles of innovative learning. However, the appearance of small-scale cycles of innovative learning does not in itself guarantee that an expansive cycle is going on. Small cycles may remain isolated events, and the overall cycle of organizational development may become stagnant, regressive, or even fall apart. The occurrence of a full-fledged expansive cycle is not common, and it typically requires concentrated effort and deliberate interventions. With these reservations in mind, the expansive cycle and its embedded actions may be used as a framework for analyzing small-scale, innovative learning processes (ENGESTRÖM, 1999b, p.385).

3 Método

O método a ser adotado é fundamental para que qualquer investigação possa ser considerada científica. Contudo, o método não deve ser visto à parte da pesquisa, enxertado nela ou, ainda, como procedimento estandardizado. O método precisa ter coerência com os objetivos lançados e com o referencial teórico que orienta a investigação.

A partir da leitura de Vygotsky, propõe-se, nesta investigação, pensar o método em consonância com as questões de pesquisa, usando-o como ferramenta e também resultado da investigação. Nas palavras do autor,

> A elaboração do problema e do método desenvolvem-se conjuntamente, ainda que não de um modo paralelo. A busca pelo método converte-se em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 1995, p.47, tradução livre da autora) [xx].

3.1 Definindo o tipo de pesquisa: pesquisa de intervenção

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo. Buscando a confiabilidade (BAUER, GASKELL, 2002) dos resultados, priorizou-se a descrição detalhada dos procedimentos adotados e dos achados, de modo que o leitor possa acompanhar a construção dos elementos empíricos que validarão a argumentação, em consonância com o referencial teórico orientador.

Esta é uma pesquisa do tipo intervenção. Damiani et al (2013) descrevem esse tipo de pesquisas como investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. Os autores destacam o caráter aplicado das intervenções.

Vygotsky (2004), fazendo um diagnóstico da crise pela qual a psicologia passava, na época em que viveu, também via na pesquisa aplicada – no caso, na psicologia aplicada – a protagonista para vencer tal crise. Para ele, a prática, como princípio construtivo da ciência, impõe a elaboração do método: “[...] a prática coloca as tarefas e é o juiz supremo da teoria, o critério da verdade [...]” (p.345). De outro modo, pode-se dizer que é a prática que determina a teoria, entendendo que a teoria

se vai constituindo e sendo ampliada conforme os eventos que se observam na prática – a teoria viria, assim, de uma tentativa de explicação de fatos. Na mesma direção, a metodologia estaria ligada às exigências que se fazem a partir da realidade – da prática – a ser investigada. Para Vygotsky,

> [...] o método, ou seja, o caminho seguido, é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos os seus pontos pelo objetivo que conduz. Por isso a prática reestrutura toda a metodologia da ciência (2004, p.346).

Ao afirmar que o método é determinado pelo objetivo, Vygotsky reitera que o método não existe a priori, sendo definido conforme o objetivo e o objeto de estudo sobre os quais a pesquisa se debruça. Essa mesma ideia é desenvolvida por Engeström (2008, 2010, 2011), ao defender o método que ele denomina intervenção formativa, em contraposição ao que seria uma intervenção linear[31]. O autor sintetiza quatro pontos de diferenciação entre elas:

1) Nas intervenções lineares, os conteúdos e objetivos estão postos pelos pesquisadores antes mesmo do início da intervenção em si. Já nas intervenções formativas, são os sujeitos que, ao encarar os objetos contraditórios incorporados em suas atividades, devem construir novos conceitos para superar as contradições; conceitos esses que não são previamente conhecidos pelos pesquisadores.

2) As intervenções lineares são planejadas para serem executadas sem resistência por parte dos sujeitos. Se esta acontece, o fato é tomado como uma fraqueza na elaboração do desenho da intervenção. Por outro lado, nas intervenções formativas, o curso da intervenção é negociável e os sujeitos são atuantes, em relação às formas que ela toma. Esse poder de assumir o comando das transformações, por parte dos sujeitos, é denominado de *agency*.

3) As intervenções lineares têm como objetivo alcançar soluções estandardizadas, que depois possam, de modo confiável, produzir os mesmos resultados se transferidas e aplicadas em novos *sets*. Nas intervenções formativas,

[31] Engeström (2011), ao falar das intervenções lineares, tece uma crítica às pesquisas intervencionistas, em ciências humanas, que abordam o método tal qual o fazem as ciências duras. Tais intervenções lineares tratariam, por exemplo, do processo de aprendizagem dos alunos tal qual a produção em série de carros, ou seja, como um passo a passo. As críticas centram-se nos chamados "*design experiments*", que considera uma metodologia linear, que ignora completamente os sujeitos em termos de suas possibilidades de resistência e *agency*.

o objetivo é criar novos conceitos, que possam ser usados como parâmetros para a produção de soluções localmente apropriadas.

4) Nas intervenções lineares, os pesquisadores têm como objetivo o controle de todas as variáveis. Já nas intervenções formativas, o pesquisador tem como objetivo provocar e dar suporte às transformações expansivas conduzidas pelos sujeitos participantes.

De modo simples e direto, Engeström (2011) explica que a intervenção formativa pode ser definida como ação proposital para produzir mudanças. A presente pesquisa compartilha as mesmas ideias, mas seguir-se-á denominando o método apenas de intervenção (como sinônimo de intervenção formativa).

A proposta da pesquisa intervenção vem sendo endossada por autores contemporâneos filiados à Teoria Histórico Cultural da Atividade – como Engeström e Daniels[32], por exemplo – indicando seu potencial para interpretar a realidade a partir de uma ampliação dos princípios propostos por Vygotsky (1993). As investigações, levadas a cabo por esses autores, vêm-se apoiando em dois princípios: 1) o da dupla estimulação; e 2) o da ascensão do abstrato ao concreto. Sannino (2011) afirma que, nas propostas de investigação intervencionista (na linha da Teoria da Atividade), esses dois princípios epistemológicos estão presentes e articulados, ainda que nem sempre expressos explicitamente.

O princípio da dupla estimulação está ancorado na ideia de mediação, de utilizar estímulos externos para interferir em determinada conduta e resolver problemas. Ele aparece claramente nos experimentos de Vygotsky, como, por exemplo, naqueles sobre formação de conceitos (VYGOTSKI, 1993), em que formas geométricas, que variavam em termos de espessura, cor e tamanho, eram apresentadas e o sujeito (criança) devia agrupá-las num conjunto em que todas tivessem o mesmo nome (conceito artificial criado pelo pesquisador, com um nome inventado – por exemplo, peças espessas e grandes seriam *lag*, as finas e grandes *bik*, as de espessas e pequenas *mur* e as finas e pequenas *cev*). O nome que, no caso, era o estímulo auxiliar e estava escondido do sujeito (na parte inferior de cada peça), podia ser visualizado conforme ele fosse escolhendo as formas e montando os agrupamentos das formas. Assim, conforme avançava nas tentativas, o sujeito ia

[32] Foram citados apenas esses dois autores, pois são importantes referências para a presente pesquisa. Outros autores contemporâneos poderiam ser mencionados: Sannino (2005, 2008, 2010, 2011) Sannino, Sutter (2011), Virkkunen, Schaupp (2011).

tendo mais subsídios para propor os agrupamentos, pela formação do conceito que deveria ser utilizado para a tarefa.

O princípio da dupla estimulação também orienta os experimentos acerca da memória mediada. Por exemplo, Vygotsky e Luria (1996) solicitavam que grupos – um composto por crianças bem-dotadas intelectualmente e outro por crianças com deficiência – memorizassem uma lista de palavras, que era lida para elas. Em uma primeira bateria de testes, não ofereciam apoio algum; na segunda, ofereciam às crianças, como apoio, figuras que mostravam conteúdos bem próximos ao conteúdo das palavras lidas e, na última, ofereciam figuras que não tinham uma conexão tão explícita com as palavras lidas, quanto as outras figuras. Assim, seria necessário imaginar conexões artificiais para relacioná-las. Os resultados demonstraram que a memória natural dos dois grupos era semelhante: nem a deficiência nem o talento afetaram a memorização direta. A grande diferença apareceu nos testes que avaliavam a memória cultural (mediada). Nas crianças bem-dotadas, a utilização das figuras aumentou entre 170 e 200% a capacidade de memória; já naquelas com deficiência, os coeficientes de aumento foram entre 40 e 70%. Na última bateria, na qual as figuras não tinham relação nítida com as palavras a serem memorizadas, as figuras atrapalharam o desempenho, levando a menores percentuais de memorização do que a levada a cabo sem auxílio de figuras no grupo das crianças com deficiência. Os autores concluíram, então, que "[...] a maior diferença [entre o desempenho dos dois grupos] tem suas raízes não só em processos naturais e inatos, como também na deficiência dos dispositivos culturais, na incapacidade de criá-los e utilizá-los" (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p.234). O experimento também mostrou claramente que, em ambos os grupos, o apoio de signos externos, que representavam os termos da lista, melhorou as respostas dadas. O estímulo auxiliar funcionou como prolongamento externo da função psicológica de memorização.

Sannino explica assim o processo da dupla estimulação:

> Na estimulação dupla, o primeiro estímulo é o próprio problema. Os humanos usam artefatos externos e os transformam em signos, ao investi-los de significados. Esses signos são usados como um segundo estímulo e ajudam o sujeito a ganhar mais controle sobre a ação e a construir um novo entendimento sobre as circunstâncias iniciais ou problema. Através desse processo, de acordo com Vygotsky (1987, p.356) o sujeito transforma uma situação que não possui nenhum significado para ele em algo significativo. (2011, p.585, tradução livre da autora) [xxi].

Cotidianamente, recorre-se à dupla estimulação para regular o próprio comportamento: “vou esperar só até às 4 horas”, “vou ler até a página 50 e depois vou dormir”, “se ele não ligar de volta nos próximos 15 minutos, nunca mais falo com ele”... Nestes exemplos, observa-se que o sujeito determina qual será o estímulo auxiliar, atribuindo-lhe um significado próprio, ligado ao problema que necessita resolver.

Nos experimentos de Vygotsky, ele fornecia o segundo estímulo, juntamente com o problema a ser resolvido. Daniels (2011) comenta que tal procedimento se devia ao fato de Vygotsky estar interessado em observar o funcionamento humano, na medida em que se desenvolvia – ao invés de considerar apenas aquelas funções já desenvolvidas:

> [...] A essência dessa abordagem é que os sujeitos são colocados numa situação em que um problema é identificado e eles também são munidos de ferramentas para solucionar o problema ou do meio pelo qual podem construir ferramentas para solucionar o problema (DANIELS, 2011, p.72).

O estímulo auxiliar funciona, nos experimentos, como o suporte que permite o controle na realização da tarefa. Essa estratégia de disponibilizar instrumentos permitia a Vygotsky observar o desenvolvimento em movimento, acompanhando o processo pelo qual o sujeito se apropriava do estímulo auxiliar para resolver o problema.

A intervenção proposta nesta pesquisa vale-se do princípio da dupla estimulação na medida em que apresenta aos professores, sujeitos da pesquisa, instrumentos para repensar e replanejar suas práticas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos com deficiência. Detalhes da elaboração desses estímulos auxiliares são apresentados a seguir, no item 3.2.2, quando se descreve o método da intervenção implementada e no capítulo 4, quando se apresenta a descrição da intervenção.

O segundo princípio, no qual as pesquisas do tipo intervenção se apoiam, é o da ascensão do abstrato ao concreto. Este parte da teoria de Marx – o autor esclarece o que entende por concreto no trecho a seguir:

> [...] o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência,

> também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levaram à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é processo de gênese do próprio concreto (MARX, 2011, p.54-55).

Marx (2011) defendia o método da ascensão do abstrato ao concreto contrapondo-se às análises da economia que acreditavam que partiam do real, ao tomar para a análise o que lhes parecia concreto. Ele menciona que, por tal perspectiva, pareceria correto começar uma análise, por exemplo, pela população como elemento real e concreto. Contudo, o equívoco estava, segundo Marx, no fato de que tal elemento selecionado para a análise não é puramente real e concreto, mas, primeiramente, uma abstração. Seguindo no exemplo, de acordo com o autor, a população é uma abstração, pois não pode ser entendida sem as classes de que é constituída, que, por sua vez, só são compreendidas se levados em consideração elementos como trabalho assalariado, capital etc. que também supõem conceitos de valor, dinheiro, preço etc. Enfim, na análise direta da população tem-se apenas a representação caótica do todo. De acordo com Marx, é necessário partir dessa representação caótica e seguir traçando analiticamente os conceitos cada vez mais simples a ela relacionados. Desse modo, do concreto caótico chegar-se-ia a conceitos abstratos cada vez mais refinados nele implicados. Feito isso, inicia-se o caminho de volta: dos conceitos abstratos elaborados faz-se um retorno ao concreto, chegando-se, novamente, à população. Esta, porém, não é mais a população como representação caótica do todo, mas passa a ser vista como totalidade de múltiplas determinações e relações.

Kosik (2011), também ancorado em Marx, na obra “Dialética do Concreto”, elucida o processo que vai do todo caótico à abstração e, depois, ao que se denomina concreto pensado. Esse concreto final é o mesmo concreto do início, contudo, ao mesmo tempo, também não é o mesmo, pois o sujeito já o percebe diferente (de caótico passa a ser mediado pelo pensamento):

> [...] da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da representação imediata,

> mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a "caótica representação do todo" e a "rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações" coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender esse todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *detóur*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. [...] O método da ascensão do abstrato ao concreto é método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração (KOSIK, 2011, p.36).

Todo esse processo envolve, primeiramente, a análise e posterior síntese – o concreto pensado é a síntese da "totalidade de múltiplas determinações e relações" (MARX, 2011, p.54). Vygotsky (1993, 2004), quando utiliza o método estabelecido por Marx, busca, para a psicologia, aquilo que, na área da economia política, Marx conseguiu fazer: empreender uma nova forma de análise a partir de método próprio. Vygotsky (2004, p.393) deixa claro que não pretendia, simplesmente, transpor as ideias da economia para a psicologia, mas que buscava construir na psicologia o seu próprio "O Capital", ou seja, pensar a psicologia a partir de uma lógica construída por conceitos dela mesma. Do mesmo modo que Marx estabeleceu as categorias de classe, valor de troca, mais valia etc. para explicar a economia política, Vygotsky tinha como objetivo fazê-lo na psicologia, isto é criar categorias próprias dessa ciência para explicar os processos nela implicados. Pode-se pensar que, por exemplo, os conceitos de consciência, funções psicológicas superiores, internalização, mediação, entre outros, tenham sido elaborados nessa perspectiva.

Sannino (2011) aponta os estudos de Davidov como exemplo contemporâneo da aplicação ampla da ideia de ascensão do abstrato ao concreto. Davidov (2008) propõe que o ensino esteja assentado no que chama de célula germinal. A célula germinal corresponde à essência dos fenômenos, ao seu princípio explicativo. Ao se apropriar da célula germinal, o sujeito tem ampliadas as suas capacidades de analisar o mundo concreto, pois o percebe através das relações abstratas essenciais que o constituem. Para Davidov, o caminho para chegar à célula germinal é o pensamento teórico[33].

[33] Davidov (2008) estabelece dois tipos de abstração: pensamento empírico e pensamento teórico. O pensamento empírico baseia-se nas propriedades externas dos fenômenos e elementos, realiza generalizações a partir da percepção. Já o pensamento teórico está baseado nas propriedades essenciais dos fenômenos, em suas relações com outros conceitos. Esse segundo tipo de abstração Davidov denomina também pensamento desenvolvimental. É importante pontuar que Davidov não

Nas pesquisas do tipo intervenção, a ascensão do abstrato ao concreto estaria nas tentativas, durante a intervenção, de elaborar modelos teóricos que fossem explicativos para a realidade e/ou problemática que se propõe investigar.

Para além desses dois princípios epistemológicos das intervenções formativas – relembrando, dupla estimulação e ascensão do abstrato ao concreto – é preciso acrescentar um terceiro, que vem ganhando destaque e sendo estabelecido também como principio das intervenções formativas: a *agency* ou *transformative agency* (ENGESTRÖM, SANNINO, VIRKKUNEN, 2014). Esse princípio vem ressaltando que os sujeitos participantes da intervenção são ativos no sentido de que podem oferecer resistência, criticar, oferecer outras possibilidades, pensar caminhos diferentes, modelar e empreender novos padrões para a atividade etc.

Agency é definida como rompimento de um dado padrão de ações a partir da tomada de iniciativa para transformá-lo (ENGESTRÖM, 2006, 2011; VIRKKUNEN, 2006). A tomada de iniciativa estaria ligada aos artefatos externos dos quais o sujeito se apropria para redefinir o padrão da atividade, transformando a situação. Desse modo, a transformação e também o conceito de *agency* estão ligados à dupla estimulação. As intervenções formativas são planejadas, então, para que o sujeito desenvolva *agency* a partir dos estímulos auxiliares que se vão organizando.

Apresentados os aspectos epistemológicos da intervenção, é necessário ainda explicar os princípios organizacionais dos relatos das pesquisas interventivas. Damiani et al (2013) indicam que se deve apresentar seus componentes separadamente, ou seja, apresentar primeiro o método da intervenção e, depois, o método de avaliação da intervenção.

O método da intervenção consiste na descrição do procedimento interventivo. Ao ler tal descrição, o leitor deve encontrar todas as informações para que possa acompanhar o processo pelo qual a intervenção foi levada a cabo. A descrição do método trará elementos para que os resultados de uma intervenção possam ser analisados, gerando entendimento sobre como se chegou a tais resultados.

---

despreza as abstrações empíricas – frutos da percepção. Para chegar à célula germinal e, posteriormente, ao concreto pensado, é necessário também considerar os fenômenos em si – como eles se apresentam ao sujeito, os fenômenos como o sujeito os veem.

Na parte relativa ao método de avaliação da intervenção, são fornecidas informações acerca dos procedimentos utilizados para avaliá-la. Essa parte equivale ao que, em pesquisas não interventivas, chamamos de método. Nela se informam os procedimentos de coleta de dados adotados – entrevista, questionário, observação etc. – e o procedimento de análise desses dados, pelo qual se optou – como, por exemplo, análise de conteúdo, análise do discurso etc.

A seguir, descreve-se o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção dessa pesquisa.

3.2 Método da intervenção

Neste componente, o aspecto central a ser relatado é a prática desenvolvida (DAMIAMI et al, 2013). A prática desenvolvida na pesquisa esteve embasada nos conhecimentos acerca da educação especial e inclusão, nas ideias de Vygotsky sobre aprendizagem e nas de Engeström acerca da aprendizagem expansiva em contexto de intervenção formativa. O método da intervenção demandou criatividade e estudo dos referenciais para a organização prática do trabalho junto ao grupo de professores.

O método da intervenção desta pesquisa buscou inspiração, principalmente, numa proposta desenvolvida por Engeström: o Laboratório de Mudança (*Change Laboratory* – no original em inglês). É um método que vem sendo utilizado, desde os anos 1990, em diferentes áreas, apresentando resultados positivos, em termos de mudanças nos sistemas de atividades em que foram implementados (como se pode verificar em Engeström, 2002, 2007, 2008, 2009a; SANINNO, 2010, 2011; VIRKKUNEN, NEWNHAM, 2013, 2015).

O uso do Laboratório de Mudanças mantém a coerência com os princípios teóricos que sustentam a pesquisa. Ter um modelo de intervenção já consolidado, é útil na medida em que confere segurança e confiabilidade aos procedimentos que serão adotados. Mas essa adoção não significou seguir à risca o roteiro das pesquisas estudadas – até porque o nível de apropriação das premissas do Laboratório, pela pesquisadora, foi-se aprofundando ao longo do período da intervenção. De todo modo, o delineamento do Laboratório de Mudança é aberto e exige que os pesquisadores conduzam cada intervenção de acordo com a realidade

na qual estão intervindo. É também pressuposto do próprio Laboratório não poder simplesmente ser transplantado de uma realidade para outra.

Apresenta-se, na sequência, o Laboratório de Mudança, como foi originalmente proposto e, posteriormente, a descrição do método da intervenção implementado nesta pesquisa.

3.2.1 O Laboratório de Mudança

O Laboratório de Mudança pode ser visto como constituído por uma série de ferramentas para organizar a intervenção. Ele tem raízes no princípio da dupla estimulação: as ferramentas do Laboratório são entendidas como os estímulos auxiliares, que buscam produzir mudanças na conduta dos sujeitos (ENGESTRÖM, 2007).

As ferramentas consistem em uma matriz 3x3 de superfícies, que representam a atividade de trabalho (Figura 11). Há uma série horizontal de superfícies: espelho, modelo/visão, ideias/ferramentas e uma série vertical de superfícies, que representa o movimento, no tempo, dos três tipos de superfícies horizontais: passado, presente e futuro (ENGESTRÖM, 2007, 2010, 2011).

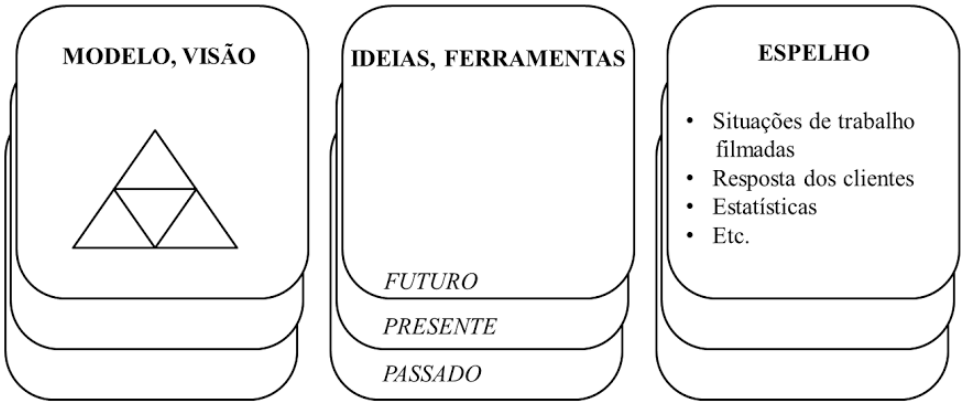


Figura 11 - Desenho prototípico do Laboratório de Mudança
Fonte: adaptado de Engeström (2007, p.371)

Engeström (2007, 2010, 2011, 2013) explica o Laboratório de Mudança conforme os apontamentos a seguir.

Horizontalmente, numa das pontas está a superfície espelho. Ela é usada para representar experiências da prática de trabalho, predominantemente, situações-problema, distúrbios, incidentes críticos. Para constituir os dados da superfície espelho, são utilizadas filmagens, fotografias, entrevistas, estatísticas do sistema de atividade no qual será levada a cabo a intervenção etc. O espelho, assim, é constituído por dados etnográficos da atividade em exame, considerados primeiro estímulo.

Na outra ponta, está a superfície modelo/visão. Nela se encontram as ferramentas teóricas e de análise conceitual do sistema de atividade. O modelo triangular relativo a um sistema de atividade (ver Figura 5 deste projeto) é utilizado para analisar as interconexões entre os elementos do sistema da atividade em questão. O modelo costuma ser apresentado pelo pesquisador e vai sendo reformulado pelos participantes. Outros modelos também podem ser utilizados, sejam eles produzidos pelo pesquisador ou pelos participantes. A superfície modelo/visão é segundo estímulo (ou estímulo auxiliar) no processo de analisar as contradições do sistema de atividade.

A superfície do meio é das ideias e ferramentas. É a superfície intermediária entre o espelho, que apresenta as experiências vivenciadas, e o modelo/visão, que traz a estrutura teórica para nelas intervir. Aqui os participantes são desafiados a utilizar ambos os estímulos (primeiro estímulo – superfície espelho – e segundo estímulo – superfície modelo) para criar novas ideias e ferramentas na busca de soluções para os dilemas que enfrentam.

A dimensão vertical das superfícies traz a organização temporal dos processos ocorridos na atividade em análise. Costuma-se iniciar analisando as práticas presentes, os problemas e contradições atuais. Olhando para o passado, busca-se traçar os caminhos que levaram à situação em questão. Isso irá contribuir, também, para compreender a situação presente, possibilitando fazer previsões de um modelo futuro, a partir das ferramentas e ideias desenvolvidas. Ainda que parciais, as soluções criadas, vão sendo implementadas pelos participantes ao longo da duração do Laboratório.

Todas as sessões do Laboratório de Mudança devem ser rigorosamente registradas. Elas são filmadas, para facilitar a coleta dos dados a serem analisados, e utilizadas nas sessões posteriores, como estímulo oferecido aos participantes para gerar discussão e proporcionar a retomada de questões já abordadas nos encontros.

Além das gravações, tomam-se notas das impressões do que se passa em cada sessão – estas anotações poderão ser feitas pelos próprios participantes.

O número de sessões varia, ficando em torno de dez. Elas ocorrem em encontros periódicos – podem ser semanais, quinzenais ou mais espaçadas, dependendo do contexto. Depois de encerrado um ciclo se sessões, pode-se realizar mais um ou dois encontros, nos meses seguintes, para acompanhar a implantação das soluções desenvolvidas e as novas questões que emergirem. Aconselha-se, ainda, seguir acompanhando o sistema de atividade por alguns anos no intuito de observar se as transformações se consolidam ou se perdem, e como evolui aquele sistema de maneira geral.

Antes de iniciar as sessões do Laboratório de Mudança, é necessário fazer um levantamento das características do sistema de atividade em que ele vai ser aplicado, investigando as percepções dos sujeitos acerca do mesmo, procurando evidências da situação problema, analisando o histórico daquela atividade etc. Esse processo costuma levar alguns meses e é importante para localizar o pesquisador no campo e lhe oferecer as primeiras informações que entrarão em pauta nos encontros a seguir.

O modelo do Laboratório de Mudança foi pensado para investigar, de maneira condensada e compacta, os ciclos de transformação que ocorrem em sistemas de atividade. Transformações, de fato, levam anos para se consolidar; por essa razão, pesquisá-las impõe dificuldades em termos de acompanhamento sistemático. Assim, o Laboratório de Mudança propõe-se a investigar os pequenos ciclos de mudança que fazem parte de transformações maiores; ele é tipicamente conduzido em sistemas que vêm enfrentando contradições e passando por transformações.

O número de participantes de um Laboratório é variável. Aconselha-se que não sejam muitos – de dez a trinta pessoas – pois é difícil monitorar um número extenso de sujeitos, bem com implicá-los na atividade. Desse modo, os Laboratórios costumam ser desenvolvidos com unidades-piloto e não com toda a organização. Em alguns casos, encontra-se a unidade-piloto pronta, em outros, é preciso selecionar representantes significativos dos setores envolvidos para compô-la.

3.2.2 O método da intervenção desta pesquisa: a organização da prática

O modelo do Laboratório de Mudança foi utilizado como guia, na intervenção, no sentido de dar uma ideia dos caminhos possíveis, como inspiração, mais do que como rol de procedimentos a serem seguidos. Além disso, quando do planejamento da intervenção, como já referido, a pesquisadora estava apropriando-se do método, de modo que os princípios estavam inicialmente compreendidos – em termos teóricos, por meio da proposta e dos exemplos fornecidos por Engeström – mas nunca haviam sido postos em prática, por ela. Em adição a isso, a aplicação desses princípios ao *set* de investigação exigia criatividade e experiência, para adequação das ideias ao contexto local e aos sujeitos e sua cultura.

Assim, no planejamento da intervenção, as três superfícies acima descritas – espelho, modelo e ideias – não foram tomadas literalmente. Utilizaram-se os princípios que orientam tais ferramentas – respectivamente: diagnóstico, análise teórica, proposição de ideias e soluções – ao invés de apresentá-los na estrutura descrita por Engeström (2007), no qual as três superfícies são visualizadas pelos sujeitos, concomitantemente, durante os encontros. Entendeu-se que, por não dominar tais ferramentas – as três estruturas – era prudente tomar o princípio delas e utilizá-lo em outras estratégias com as quais se tinha familiaridade.

Outro aspecto importante acerca do planejamento em intervenções formativas é o caráter de constante replanejamento. O próprio campo de pesquisa e o desenrolar do trabalho exigem que se esteja atento à demanda dos participantes, ao seu envolvimento na proposta e às possibilidades e limitações que o grupo oferece, de modo que se consiga construir discussões significativas. Nesse sentido, o planejamento de cada intervenção tinha que ir sendo adequado ao que aparecia na sessão precedente, ao que os participantes expunham como demanda e interesse, ainda que se estivesse, inicialmente, com outros planos para a intervenção.

Devido ao caráter de constante replanejamento, o que foi realizado em cada encontro será descrito no capítulo 4 – descrição da intervenção. Aqui se apresentam os delineamentos gerais da organização da intervenção:

- O grupo participante é constituído pelos professores dos anos finais do ensino fundamental, a grande maioria professores do 6º ano (havia três turmas de 6º

ano na escola)[34] e professora da sala de recursos, além da coordenadora pedagógica e orientadora educacional[35]. A participação foi voluntária e, ao final, foram fornecidos certificados comprovando a participação nos encontros. Os participantes totalizavam 14, mas em nenhuma reunião estiveram todos presentes. A definição do grupo ocorreu pela demanda da escola em fazer um trabalho com os anos finais e pela configuração do tipo de pesquisa, que é mais bem adequado a grupos pequenos. Assim, não foi necessário construir uma unidade piloto, conforme costuma acontecer no Laboratório de Mudanças, pois já se contava com uma unidade adequada (quanto ao número de participantes e quanto às relações entre eles).

- Os temas discutidos em cada sessão buscaram responder à demanda de conhecimento, inicialmente da gestão da escola e, posteriormente, dos professores participantes, articulados aos interesses de focos de investigação da pesquisadora. Antes do início dos encontros, os elementos para o planejamento da intervenção foram aqueles pontuados pela equipe gestora nas reuniões realizadas para combinar a configuração da pesquisa[36]. Haviam sido realizadas poucas observações e se foi a campo com a escolha dos tópicos de discussão em aberto. Embora houvesse algumas propostas pensadas, essas, contudo, precisavam adequar-se ao grupo participante e não, apenas, aos anseios da pesquisadora[37].

---

[34] Dos anos finais, apenas o 6º ano tem alunos incluídos. A escola tem muitos alunos incluídos, mas a maior parte está nos anos iniciais. O ano de 2014 marca, na escola, o ingresso desses alunos nos anos finais.

[35] Os participantes serão identificados, quando necessário, ao longo do trabalho, por letras maiúsculas.
P refere-se aos professores. Como são vários, aparecerão enumerados: P1, P2, P3...
SR refere-se à professora da sala de recursos
CP refere-se à coordenadora pedagógica
OE refere-se à orientadora educacional.
Esses participantes não serão apresentados individualmente, pois se tomam para análise as suas falas no coletivo. Ao tomar o sistema de atividade como unidade de análise, como aqui se toma, o indivíduo é entendido em conexão com a atividade coletiva e é ela que interessa descrever (ENGESTRÖM, 1999).
Os estudantes serão indicados com a letra E. Como há mais de um estudante mencionado, procedeu-se, igualmente, a enumeração: E1, E2,...

[36] A gestão já havia indicado que a discussão deveria ser bem inicial, pois era o primeiro ano em que alunos com deficiência frequentavam os anos finais do ensino fundamental e os professores não haviam tido qualquer formação para recebê-los.

[37] A experiência da pesquisadora em outros contextos e tendo já trabalhado em escolas regulares com alunos com deficiência, sugeria que a intervenção poderia voltar-se a discutir a aprendizagem

- A dinâmica dos encontros, baseada na proposta de intervenção formativa, pressuporia que os sujeitos participantes assumissem papel ativo nas discussões e no seu rumo, durante os encontros subsequentes, em termos de direcionamento dos temas a partir das propostas de resolução de problemas delineadas. Entretanto, o que ocorreu foi a centralidade do papel da pesquisadora nas discussões e no delineamento do que achava que poderia vir a se configurar como novas soluções para os problemas que enxergava na inclusão dos alunos com deficiência no 6º ano. Por vezes, as sessões assumiram um caráter expositivo. Pensa-se que dissonância ocorrida em relação à proposta de intervenção formativa deve-se à demanda da escola e dos professores por explicações das políticas de educação inclusiva, das estratégias legais para a inclusão que a escola poderia adotar, das especificidades das necessidades especiais, das características de aprendizagem desses alunos etc.
- Nas sessões, foram utilizados estímulos auxiliares para que os sujeitos tivessem uma melhor compreensão do próprio sistema de atividade e pudessem articular ideias de inovações para enfrentar as dificuldades que percebessem. Estes poderiam ser comparados às superfícies espelho, modelo e visão da proposta do Laboratório de Mudança (ENGESTRÖM, 2007, 2010, 2011) [38].
- As sessões da intervenção aconteceram no horário de aulas. Os alunos foram dispensados, sendo os pais previamente avisados do fato e dos motivos. Foi imprescindível, para a organização e efetivação da intervenção, esse tempo

---

dos alunos a partir da elaboração (por parte dos professores e com o suporte das discussões no grupo, orientadas pela pesquisadora) de adaptações curriculares, centrando-se na organização do ensino para a promoção da aprendizagem dos alunos incluídos. O desenrolar da intervenção revelou que essa ideia não contemplava a demanda do grupo: as questões que os sujeitos levantaram envolviam discussões mais elementares e basilares acerca das diretrizes legais para a inclusão, de como pensar a organização da escola, de como pensar a aprendizagem dos alunos. Assim, pensou-se que seria infrutífero, por exemplo, insistir na discussão das adaptações curriculares, sem ter consolidados esses aspectos fundamentais, basilares.

[38] Apenas mencionando alguns exemplos, já que eles serão descritos detalhadamente no capítulo 4: tal como na superfície espelho, utilizaram-se relatos de entrevistas com pais dos alunos incluídos e dos próprios alunos com deficiência para mostrar visões da inclusão desde outros ângulos; tal como a superfície modelo, foi elaborado um organograma que ilustrava as relações que acontecem no processo de inclusão, indicando o papel dos profissionais da escola nele envolvidos; tal como a superfície visão, foi apresentada a sugestão da mãe de uma aluna, em colaboração com a professora da sala de recursos, de se utilizar uma agenda para ajudar no acompanhamento das tarefas escolares do aluno.

que a escola disponibilizou: não haveria meios de reunir o grupo, se não fosse no horário de trabalho, pois boa parte dos professores trabalha mais de um turno e, no fim do turno da tarde, dirigem-se para as escolas nas quais lecionam no turno da noite.

- As sessões ocorreram em dias da semana alternados. Desde o planejamento, era sabido que os professores têm diferentes horários e que, em alguns dias ou períodos, não trabalham ou estão em outra escola. Assim, os professores que tinham menor carga horária no turno da tarde não estiveram presentes em vários encontros.
- As sessões aconteceram no último ou nos dois últimos períodos de aula do turno da tarde, com duração de cerca de 1 hora. Alguns professores precisavam sair em horário determinado, outros ficavam mais tempo do que o previsto, envolvidos na discussão.
- A escola disponibilizou a sala do Laboratório de Informática para os encontros. A sala contava com espaço adequado e as mídias necessárias.
- Foram realizados dez encontros, de março a dezembro de 2014. A periodicidade dos encontros foi determinada, principalmente, pelo calendário escolar. Alguns encontros agendados tiveram que ser postergados, em períodos de intensas atividades na escola

O Quadro 1 apresenta as datas, a duração (de acordo com o tempo de gravação) e os participantes presentes em cada sessão da intervenção.

Quadro 1 - Datas, duração e frequência dos participantes nas sessões da intervenção.

S.	Data	Duração	Participantes															
			SR	CP	OE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13
1	25/03	0:47:36	.	.	F	.	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
2	16/04	0:56:22	.	.	.	F	.	F	.	F	.	.	F	F	F	.	F	
3	28/04	1:00:01	.	.	.	.	.	.	.	.	F	.	.	.	.	F	F	
4	19/05	1:18:23	F	.	F	.	.	.	.	F	F	.	F	.	.	F	.	
5	09/06	1:19:05	.	F	F	.	.	.	.	.	F	F	.	F	.	F	F	
6	07/08	0:46:37	.	F	.	.	.	F	F	.	F	.	F	F	.	.	F	
7	20/08	0:47:16	F	F	F	.	.	F	.	.	.	.	F	.	F	.	F	
8	16/09	0:53:46	.	.	F	.	.	.	.	.	.	F	F	F	F	F	F	
9	10/11	1:18:44	.	F	.	.	.	.	.	.	F	F	.	F	.	F	F	
10	08/12	1:12:44	.	.	F	.	.	.	.	.	.	F	.	F	F	F	F	

A estrutura de cada sessão do Laboratório variou um pouco, de acordo com o objetivo específico de cada dia. No entanto, havia uma sistematização que seguia, em linhas gerais, o seguinte padrão:

- Sentava-se em semicírculo, de modo que todos pudessem enxergar quem estava falando. Quando os participantes chegavam, as cadeiras já estavam colocadas, de modo que cada um tomava seu lugar no círculo e que todos ficavam no plano da filmagem.
- Conforme iam chegando, iniciavam-se conversas acerca do que havia ocorrido na escola, desde o último encontro.
- Fazia-se uma retomada dos aspectos discutidos na sessão anterior. Como nem todos haviam participado, era importante localizá-los na discussão.
- A proposta daquela sessão era exposta, indicando os tópicos centrais e/ou as atividades que seriam desenvolvidas. A pesquisadora era a responsável por organizar a discussão e o material necessário para cada sessão da intervenção. Algumas vezes eram feitos ajustes, mediante negociação com o grupo e as demandas que apresentava.
- O planejamento para a sessão era implementado (as propostas para cada sessão serão descritas no capítulo 4). De maneira geral, pode-se dizer que as propostas foram desenvolvidas de modo a oferecer estímulos auxiliares para os sujeitos discutirem a inclusão e aprendizagem, focando principalmente nos alunos com necessidades especiais que frequentavam o 6º ano.
- Ao final já se apontavam os aspectos a ser trazidos na próxima sessão e se buscava planejar uma data que fosse conveniente para o grupo.

O formato da intervenção teve, no modelo do Laboratório de Mudança, apenas inspiração, como já mencionado. Ao longo das sessões, a atividade foi-se configurando pelo posicionamento que os sujeitos assumiam; não havia controle do rumo das ações, apesar de haver um planejamento geral.

Para compreender a atividade da intervenção, com as ações que a constituíram, é preciso considerar o contexto mais amplo no qual ela está inserida – é o que será apresentado na sequência.

3.2.3 O contexto no qual ocorreu a intervenção: a Escola como campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Pelotas, localizada no interior, zona sul do estado do Rio Grande do Sul. É uma cidade de porte médio, com, aproximadamente 327 mil habitantes.

A rede escolar de Pelotas é constituída, segundo informações da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), (RIO GRANDE DO SUL, 2014), por 219 escolas. Dessas, 55 são estaduais, 2 federais, 87 municipais e 75 particulares. As escolas municipais, no ano de 2014, atendiam 24.126 alunos, desses, 969 eram alunos com necessidades especiais[39] (INEP, 2014).

Chegou-se à escola da pesquisa pela via da Secretaria Municipal de Educação. Na cidade, ao se falar sobre inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, as escolas municipais são mencionadas como as que, no geral, oferecem melhores condições a eles – por exemplo, a maior parte das escolas que possuem salas de recurso são as escolas geridas pelo município. Primeiramente, obteve-se autorização para realização da pesquisa junto ao Secretário de Educação, que indicou uma subsecretaria, designada para os assuntos de inclusão escolar, para acompanhar e auxiliar na pesquisa. Trata-se do Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem – CAPTA – que ajudou na escolha e inserção na escola.

O CAPTA desenvolve um trabalho, reconhecido pelas escolas, de organização, orientação e apoio para os assuntos de educação inclusiva. O Centro oferece, por exemplo, avaliações psicopedagógicas aos alunos da rede, orientação às equipes diretivas, apoio para as salas de recursos (material, consultorias), organização de cursos de capacitação e de cursos de pequena duração, orientação a pais, encaminhamentos de alunos para outros serviços, provimento de professores auxiliares e de cuidadores para as escolas etc.[40] Pela inserção do trabalho nas

[39] Pelos dados do relatório, não há como saber quantos estão em salas regulares e quantos têm atendimento especializado. A informação que se pode acessar é de que 969 alunos são atendidos pelas escolas municipais (seja em escolas especiais, classes especiais ou classes regulares) nos diferentes níveis de ensino e 471 alunos nas escolas estaduais.

[40] Informações obtidas pela proximidade que a pesquisadora foi construindo com a equipe coordenadora do CAPTA.

escolas, a equipe do CAPTA indicou algumas escolas que poderiam ter interesse em participar da pesquisa.

Tendo recomendações da Secretaria de Educação e do CAPTA, chegou-se à escola em que a intervenção foi realizada, que aceitou, de imediato, participar da pesquisa. A configuração do grupo de professores no qual seria realizada a intervenção ocorreu posteriormente. Num primeiro momento, foram realizados encontros, com a direção, coordenação pedagógica e responsável pela sala de recursos, para explicar os detalhes da pesquisa e elaborar uma proposta que fosse ao encontro das demandas da pesquisadora e da escola. Desse modo é que foi definido o grupo de professores do 6º ano, pois a escola já se tinha apercebido da necessidade de dar subsídios a esses professores, que estariam recebendo alunos com deficiência pela primeira vez. Conforme solicitação da direção, foi realizada, ainda, a exposição da proposta de pesquisa para os professores, pois ela somente seria desenvolvida mediante sua aceitação.

A escola está localizada em um bairro de classe média. Ela atende alunos da educação infantil ao 9º ano. Em 2014, havia 654 alunos nela matriculados.

A sala de recursos multifuncional da escola atendia 29 alunos, a maior parte dos anos iniciais do ensino fundamental – à exceção de um aluno do pré (educação infantil) e de quatro alunos do 6º ano (anos finais). Destes quatro, apenas dois tinham diagnóstico compatível com público alvo da sala de recursos. Pouco mais da metade dos alunos ali atendidos tinha laudo médico ou psicológico (17 alunos) e alguns, tanto com como sem laudo, apresentavam dificuldades de aprendizagem acentuadas, ao invés de diagnóstico de deficiência, de transtorno global do desenvolvimento ou de altas habilidades – alunos definidos como alvo da política de educação inclusiva, apoiada no serviço das salas de recurso multifuncional. Alguns atendimentos eram realizados no turno oposto ao da aula do aluno, outros, no mesmo turno. A escola também conta com Apoio Pedagógico (chamada de Sala de Apoio), no turno inverso, para alunos que estão apresentando dificuldades.

A escola tinha, em 2014, em seu quadro funcional, três professores na educação infantil e 52 no ensino fundamental. Na sala de recursos, atuavam duas professoras: uma com 30 outra com 10 horas semanais, que trabalhavam nos dois turnos. Até a metade daquele ano, havia apenas uma professora, com uma carga de 20 horas, passando depois para 30. Ainda, para acompanhamento dos alunos com

necessidades especiais, a escola contava com duas cuidadoras e três professoras auxiliares[41].

A partir das entrevistas realizadas com a diretora da escola, com a professora da sala de recursos e com a diretora do CAPTA[42], obtiveram-se algumas informações importantes sobre a constituição da educação inclusiva no município e naquela escola. A proposta de inclusão passou a ser adotada pela Secretaria de Educação Municipal a partir de 2002 que, desde então, vinha aderindo aos programas e políticas nacionais para a implementação da educação inclusiva com vistas a obter recursos para formação de professores, construção de salas de recursos, materiais necessários. Os alunos com deficiência intelectual representavam a maior parte do público das estratégias de inclusão. Na rede municipal havia, em 2014, 34 salas de recursos. O município também estabeleceu parcerias com as escolas especiais de atendimentos de AEE para os alunos que estudavam em escolas que não tinham esse espaço e para alguns atendimentos específicos, como os de psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia (que são insuficientes diante da demanda). Em 2013, inaugurou um centro especializado para atender, em turno inverso (como proposta de AEE), alunos com autismo.

Na escola, a discussão, nas reuniões pedagógicas, acerca da inclusão, iniciou em 2009 e, em 2010, passou a funcionar a sala de recursos multifuncional. Antes de 2010, já haviam alunos incluídos nessa escola, eles frequentavam a sala de recursos de outra próxima[43]. Desde aquela época até o ano de realização da pesquisa, manteve-se a mesma equipe na direção da escola. Os professores, e também o CAPTA, reconhecem o papel da gestão da escola em assumir posição de busca por tornar-se uma escola inclusiva. A escola tem-se destacado também, na

[41] As professoras auxiliares fazem um trabalho pedagógico de acompanhamento e apoio dos alunos incluídos na sala de aula, em conjunto o professor regente – funcionando aos moldes da bidocência (BEYER, 2005), na qual se tem dois professores em sala de aula em tempo integral. Já as cuidadoras fazem um trabalho de apoio voltado às necessidades de locomoção, alimentação, inserção dos alunos nas atividades.

[42] Com a diretora, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas: uma antes do início da intervenção, outra ao seu final (apenas a última foi gravada; da primeira, há notas tomadas pela pesquisadora). Com a diretora do CAPTA, foi realizada uma entrevista semiestruturada, antes do início da intervenção na escola (que foi gravada) e, posteriormente, houve outros encontros e conversas informais (desses há apenas notas). Com a professora da sala de recursos, foi realizada uma entrevista semiestruturada (gravada) ao fim da intervenção, mas houve outros encontros de planejamento e discussão dos quais se tem apenas notas.

[43] Os dois alunos – E1 e E2 – com deficiência intelectual, incluídos no 6º ano, chegaram a frequentar a sala de recursos de outra escola, antes da organização da sala na própria escola.

mídia local – principalmente no jornal impresso de circulação regional e em alguns telejornais com transmissão local – quando se discute a inclusão. A “fama” da escola estava provocando grande procura de pais por vaga para seus filhos com deficiência, seja por indicação da mídia, do CAPTA ou da Central de Matrículas. Esse fato gerava preocupação, pois a escola já não podia atender a todas as solicitações. A grande concentração dessas matrículas ainda estava nos anos iniciais do ensino fundamental, mas o avanço (aprovação escolar) desses alunos indicava que logo se observariam muitas matrículas também nos anos finais.

De modo geral, percebe-se que o perfil dessa escola poderia representar tantas outras que estão buscando se alinhar à Política de Educação Inclusiva. Assim, as situações que se discutirão no trabalho podem estar sendo vivenciadas em muitas escolas regulares, que também estão recebendo alunos com deficiência.

3.3 Método de avaliação da intervenção

Segundo a abordagem de Damiani et al (2013), na avaliação da intervenção está, propriamente, o componente investigativo das pesquisas desse tipo. Essa parte garante que o trabalho seja caracterizado como uma investigação científica e não apenas como um relato de prática. Se, no método da intervenção, o foco está na prática desenvolvida e em quem a desenvolve, agora, no método de avaliação da intervenção, o foco está nos procedimentos da pesquisa e o pesquisador. Para avaliar uma intervenção é preciso que se planeje o método de coleta ou produção dos dados e o método de análise dos dados. Há de ficar clara a opção por determinados procedimentos, mantendo coerência com o problema investigado.

Na pesquisa, para a produção dos dados, dá-se destaque à observação – com registros em diário de campo e, principalmente, com material transcrito das filmagens das sessões da intervenção. Também foram realizadas entrevistas, mas elas são utilizadas, na análise que será apresentada, apenas como suporte para compreensão do contexto e para a avaliação, por parte dos sujeitos, da intervenção da qual participaram.

A observação, que é o principal instrumento desta pesquisa, é amplamente utilizada em pesquisa qualitativa, tendo lugar privilegiado nas investigações em educação (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). As configurações que a observação pode assumir são muitas e relacionadas aos objetivos que se pretende alcançar. Entre os

diversos tipos[44] de observação, cabe aqui enfatizar a proposição de observação participante. Nesta configuração, o pesquisador pode criar situações que, normalmente, não ocorreriam no contexto a ser observado e sua inserção no grupo permite-lhe observar, além dos comportamentos, as atitudes, as opiniões e os sentimentos dos sujeitos – a que, talvez, um observador estranho não tivesse acesso (VIANNA, 2007).

Nesta pesquisa, as observações têm duas formas de registro: as gravações em vídeo e áudio, transcritas, e o diário de campo. As primeiras são assistemáticas: tudo é registrado e, posteriormente, tudo é transcrito, enquanto que no diário de campo há um filtro das situações que chamam a atenção do pesquisador. A atenção, na análise, em ambos os casos, vai-se voltar à interação entre os sujeitos, aos episódios em que se possam observar os sujeitos em processo de aprendizagem, principalmente, coletiva.

As entrevistas não são utilizadas na discussão dos dados da intervenção. Porém elas são instrumento importante para a avaliação que se faz da intervenção realizada, pois trazem a visão dos sujeitos envolvidos. Além disso, as entrevistas e as conversas informais com profissionais da escola, ao longo da inserção naquele espaço, foram permitindo melhor compreendê-lo, também para organizar as sessões da intervenção.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, com 10 participantes[45] das sessões (ao final da intervenção), além de entrevistas com a diretora da escola (antes da intervenção iniciar e ao final dela), com a responsável pela inclusão na secretaria municipal de educação, a diretora do CAPTA, (antes de ir para a Escola e na metade do processo). Além dessas entrevistas empregadas, principalmente, para a avaliação da intervenção realizada, foram entrevistados os pais dos dois alunos com deficiência e os próprios alunos incluídos no 6º ano para utilizar suas falas como estímulo auxiliar nas sessões da intervenção, oferecendo aos participantes – e também a pesquisadora – outra perspectiva, o outro lado, da inclusão que estava

[44] Vianna (2007) aponta cinco principais dimensões em que a observação é, geralmente, classificada: observação oculta *versus* observação aberta, observação não-participante *versus* observação participante, observação sistemática *versus* observação não-sistemática, observação *in natura* (naturalista) *versus* situações artificiais (laboratório).

[45] O convite para a entrevista foi feito a todos os participantes. Com todos se tentou, várias vezes, agendar a entrevista; porém, alguns não deram retorno e, como já era fim do ano letivo, não havia mais o contato com eles na escola. Desse modo, alguns professores participantes não foram entrevistados.

sendo discutida. Todas as entrevistas contaram com um roteiro flexível, com uma série de questões encadeadas, que podiam levar a outras e exigir aprofundamento. Elas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Buscando confiabilidade e validade da análise dos dados das observações, recorreu-se a estratégias de triangulação de dados. Tais critérios são mais frequentes em instrumentos de medida de pesquisas quantitativas, mas são importantes também em análises qualitativas, especialmente com dados de observações e entrevistas, nos quais as inferências feitas dependem muito da perspectiva que se tem sobre o que se olha e se ouve (VIANNA, 2007). Vários são os procedimentos para manter a fidedignidade das informações, aqui se destaca a triangulação do pesquisador e a triangulação metodológica pelo papel importante na análise que se apresentará[46].

A triangulação do pesquisador refere-se a mais de um pesquisador fazendo a verificação dos dados; as diferentes leituras são cruzadas (VIANNA, 2007). Nesta pesquisa, tal tipo de triangulação foi utilizado para a análise que consta no capítulo 6. A análise do objeto da atividade e das manifestações de contradição envolve alto grau de interpretação[47]. Para evitar vieses na leitura dos dados, as categorias utilizadas foram repassadas a um pesquisador que não participou da produção dos dados, esse pesquisador e a pesquisadora-autora procederam a codificações individuais das transcrições das sessões e depois as mesmas eram comparadas e se discutia os pontos divergentes até obter consenso.

A triangulação metodológica refere-se a mais de uma metodologia sendo utilizada na pesquisa (VIANNA, 2007). Na presente pesquisa se procede a análise quantitativa dos dados e análise qualitativa deles – a ênfase é a análise qualitativa, mas a análise quantitativa dá maior consistência às reflexões. A análise quantitativa – análise das frequências de determinados elementos – é feita com o suporte do

[46] Vianna (2007) descreve quatro tipos de triangulação: triangulação de dados, triangulação do pesquisador, triangulação de teoria, triangulação metodológica. Dos procedimentos para manter fidedignidade, o autor aponta, entre outros: gravar as falas dos pesquisados, verificar possíveis divergências nas informações, compreender a linguagem (com as gírias e expressões regionais e locais) do grupo estudado, anotar também as perguntas que são feitas e não somente a resposta dos sujeitos, documentar as fontes dos comentários, entrevistar os sujeitos mais de uma vez ao longo do tempo.

[47] A análise do capítulo 5, das ações de aprendizagem expansiva, não envolve categorias tão abstratas. A codificação voltava-se para as ações e essas são mais facilmente percebidas em comparação com as atividades. Por tal razão – a necessidade – a triangulação do pesquisador foi utilizada apenas no capítulo 6.

Software QSR NVivo 10[48] e análise qualitativa dos dados é feita a partir da análise textual discursiva (MORAES, 2003) à luz do referencial teórico da teoria da atividade. O cruzamento dessas análises dá consistência à argumentação e consequente confiabilidade, desde que os procedimentos todos sejam descritos com clareza. Bauer e Gaskell (2002) mencionam as ferramentas tecnológicas como indicador de disciplina e transparência para a análise qualitativa, embora possam tornar-se perigosas quando o pesquisador se perde no emaranhado de ordenamento e reordenamentos. São ferramentas úteis, mas não são mágicas.

No tratamento dos dados, está o segundo componente do método de avaliação da intervenção: o método de análise dos dados. Os dados coletados e produzidos foram submetidos a um processo de análise textual discursiva, tal como o proposto por Moraes (2003). A análise centra-se nos dados das transcrições das filmagens das sessões da intervenção; as falas transformadas em texto constituem o *corpus* da pesquisa. A análise textual discursiva foi assim descrita, brevemente, pelo seu criador,

> [...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192).

Como acima mencionado, esse método de análise envolve três grandes etapas: a unitarização, a categorização e a expressão do novo emergente. A partir de tal compreensão, descreve-se, na sequência, a lógica proposta por Moraes (2003).

A unitarização implica a desconstrução do *corpus*. Da desconstrução, surgem unidades de análise (unidades de significado ou de sentido). Iniciou-se pela leitura, conferindo significação aos textos. Essa leitura foi transpassada pela perspectiva teórica da pesquisadora, que não apenas leu, mas interpretou os textos a partir do referencial teórico. Os textos foram desmontados e se lançou foco nos fragmentos que pareciam fazer sentido à investigação.

---

[48] QSR *NVivo 10* é um *software* pago que suporta métodos de pesquisa qualitativos e mistos. Ele permite reunir, organizar e analisar conteúdos de entrevistas, discussões em grupo, pesquisas, áudio.

A categorização é o processo de estabelecer relações. Por diferentes métodos podem-se estabelecer as categorias: 1) método dedutivo, no qual as categorias são deduzidas da teoria que orienta a pesquisa, originando categorias *a priori*; 2) método indutivo, no qual as categorias procedem do *corpus* (dos dados), originando categorias emergentes[49]; e 3) método intuitivo, no qual as categorias são definidas por meio da intuição, num processo de intensa impregnação no corpus que produz *insights.* As categorias devem permitir focalizar o todo por meio das partes. Elas não estão prontas nos textos, não adianta procurá-las; elas devem ser criadas como conceitos abstratos que possibilitem compreender os fenômenos em questão. As categorias nesta investigação partem prioritariamente do método dedutivo, os dados são olhados e organizados a partir dos escritos de Engeström – o capítulo 5 utiliza categorias tomadas do autor, bem como a discussão das manifestações de contradição do capítulo 6 – e também de Vygotsky – ao focar a discussão da aprendizagem dos alunos incluídos.

O novo emergente a partir da unitarização e da categorização concretiza-se no metatexto. O metatexto traz as descrições, interpretações e teorizações expressas como resultados da análise. Chegou-se ao metatexto estabelecendo relações entre as categorias, experimentando explicações, perseguindo um argumento central ou tese. A confiabilidade dos resultados foi, assim, construída a partir dos subsídios extraídos da realidade empírica e da "conversa" destes com outros textos teóricos e textos já validados. O metatexto é aquilo que neste relatório de tese é comunicado acerca do pesquisado.

A seguir apresenta-se ainda a descrição da intervenção, posteriormente a análise dos dados a partir das categorias definidas para a análise. As principais categorias que aglutinaram os dados foram: as ações de aprendizagem expansiva, a *agency*, o objeto da atividade, as manifestações de contradições.

[xx] [..] La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación (VYGOTSKI, 1995, p.47).

[49] Os métodos dedutivo e indutivo podem ser utilizados juntos, em processo de análise misto, no qual se parte de categorias *a priori*, mas que são transformadas, a partir das informações do *corpus.*

[xxi] […] In double stimulation, the first stimulus is the problem itself. Human beings employ external artifacts which they turn into signs by filling them with significant meaning. These signs are used as second stimuli with the help of which the subject gains control of his or her action and constructs a new understanding of the initial circumstance or problem. Through this process, according to Vygotsky (1987, p.356), the subject transforms a situation which is meaningless for him or her into one that has a clear meaning (2011, p.585).

4 Descrição da intervenção

Buscando coerência com o método de pesquisa e com o referencial teórico este item é dedicado às descrições das sessões da intervenção. A pesquisa do tipo intervenção, como já se mencionou, implica em explicitar os procedimentos, possibilitando acompanhar a construção da prática que resultou nos dados a ser analisados. O referencial da Teoria da Atividade oferece subsídios para descrever a intervenção entendendo-a como atividade que tem como objeto a inclusão. Esse segundo aspecto requer explicações.

A Figura 12 representa a intervenção realizada a partir da proposta de Engeström (1987, 2007, 2009a, 2011, 2013a), apresentada e discutida no item 3.3. O *objeto* da intervenção foi a expansão da compreensão da inclusão dos alunos com deficiência no 6º ano naquela escola. De acordo com Leontiev (1978) e Engeström (1987), o objeto é o elemento principal da atividade, ele a define; o objeto responde à necessidade do sujeito. Quando uma necessidade encontra um objeto que as satisfaz, diz-se que esse objeto é o motivo da atividade.

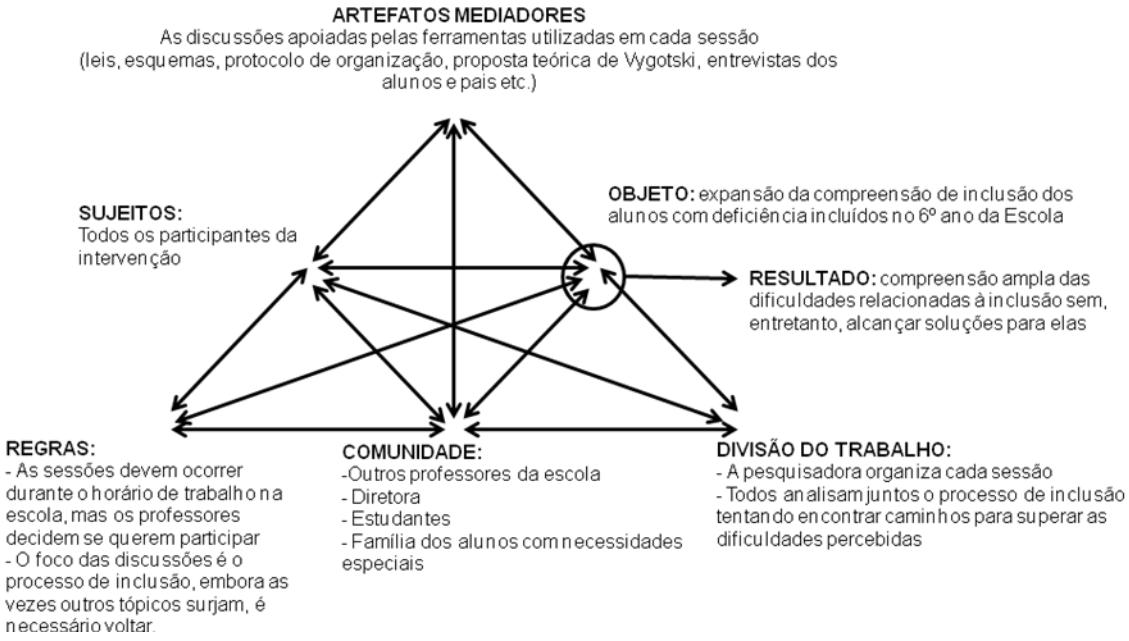


Figura 12 - Esquema da atividade da intervenção

Nesta pesquisa, a definição do objeto e, por consequência, da atividade partiu de uma demanda da escola. Ao procurar a direção para apresentar a pesquisa, esta foi, de imediato, bem recebida, pois havia angústia e preocupação, por parte de

todos os professores, por estarem recebendo alunos com deficiência intelectual, pela primeira vez, nos anos finais do ensino fundamental. A preocupação central estava em como os professores iriam se organizar e trabalhar, já que não tinham experiência com alunos com deficiência e nem formação e conhecimento para realizar um trabalho dirigido a alunos com necessidades especiais. A partir dessa situação, definiu-se o delineamento da pesquisa.

As discussões foram produzindo diferentes sentidos acerca da inclusão, que, de maneira geral, podem ser classificados em dois grupos: inclusão como simples presença física na escola – sendo, assim, uma falácia, um faz de conta – e inclusão como promotora de aprendizagens para os alunos com deficiência. Essa aparente dicotomia pode ser entendida como reflexo das contradições inerentes ao próprio processo de inclusão, da forma como está ocorrendo em nosso país[50].

Quanto aos demais elementos da atividade, representados na Figura 10, apontam-se como *sujeitos* todos os participantes (professores de sala regular, professora da sala de recursos, coordenadora pedagógica, orientadora educacional e pesquisadora) em sua atividade coletiva. Os *artefatos mediadores* (também referidos como estímulos auxiliares) foram as ferramentas (físicas e sígnicas) que mediaram a relação dos sujeitos com o objeto – os suportes da discussão sobre inclusão, como, por exemplo, os documentos relativos à legislação, o protocolo de organização construído pelos próprios participantes orientados por questões sobre a divisão do trabalho e as regras naquele espaço, a teoria de Vygotsky, as entrevistas com os alunos e suas famílias. As *regras* foram resultado de negociação e planejamento com a direção da escola e com o grupo de participantes e entre elas, podemos citar: o estabelecimento do horário (durante o período de trabalho) e da frequência das sessões, sendo o apoio da direção fundamental para que as pessoas pudessem participar. Outra regra vigente no sistema foi a relativa ao foco das discussões: a inclusão e não outros problemas da escola, o que necessitou ser estabelecido porque, inúmeras vezes, a discussão tomava outros rumos. A *comunidade* foi definida pelos outros grupos ou indivíduos mais próximos dos sujeitos que compartilharam o mesmo objeto, ou seja, outros professores, direção, alunos e suas famílias. Na *divisão do trabalho* foram consideradas as ações que

[50] A inclusão como aprendizagem, ou como falácia e as manifestações de contradição no processo de inclusão serão trabalhadas no capítulo 6.

cabiam a diferentes participantes da atividade, durante a intervenção, isso aparecia na obrigação da pesquisadora de organizar as sessões e no comprometimento com a participação por parte de todo o grupo – essa divisão era flexível, de modo que a discussão evoluía nos temas e tópicos que os participantes iam levantando; a participação efetiva nas discussões comentando, perguntando, se posicionando comprometidamente também não era tarefa exigida mediante imposição, havia flexibilidade de modo que cada pessoa participava conforme se sentisse a vontade e assim o quisesse. O *resultado*, que é o objeto transformado a partir dos instrumentos, referiu-se à compreensão ampla das dificuldades relacionadas à inclusão sem, entretanto, alcançar soluções para elas.

Como discutido anteriormente, é o objeto define a atividade. Contudo, a atividade só pode tomar forma e existir a partir de um grupo de ações. As ações, por seu turno, são dirigidas por objetivos voltados a metas específicas – lembrando que os objetivos permanecem ligados à atividade. A partir dessas proposições, fundamentadas em Leontiev (1978, 1983), entende-se que a atividade de problematização da inclusão e busca de alternativas para as dificuldades enfrentadas em relação a ela tomou forma pelas ações desenvolvidas em cada sessão da intervenção.

Cada sessão foi planejada com objetivos específicos que visavam oferecer subsídios para uma discussão ampla sobre inclusão, de modo que os sujeitos pudessem, coletivamente, elaborar um entendimento acerca do processo inclusivo específico no qual participavam (relativo aos dois alunos com deficiência intelectual matriculados na escola, naquele momento). Visavam, igualmente, oferecer-lhes condições para planejar o ensino em sala de aula e a organização da escola em geral, de modo os alunos com deficiência pudessem alcançar aprendizagens relativas aos conteúdos, de modo que a escolarização tivesse impactos no seu desenvolvimento.

Na sequência, são apresentadas as sessões interventivas (ações), abordadas a partir dos objetivos planejados para cada uma delas. O texto das descrições das sessões é a única parte do relatório com escrita em primeira pessoa. Por configurar-se como um relato do tipo diário, entendeu-se adequada a redação desse modo.

Sessão 1

25 de março de 2014, terça-feira.

A primeira sessão teve como objetivo conhecer o contexto no qual ocorreria a intervenção, pois as informações que eu tinha sobre a escola e sobre os alunos incluídos no 6º ano eram escassas e construídas durante algumas visitas a essa instituição de ensino[51].

O planejamento da sessão foi organizado em dois momentos: 1º) apresentações – da pesquisadora, da pesquisa (incluindo aspectos éticos, como solicitação oficial de autorização) e dos professores que dela participariam; 2º) diagnóstico da inclusão na Escola desde a perspectiva do grupo participante, visando à organização de uma lista, no quadro negro, das dificuldades e dos aspectos positivos, ou seja, do que estava bem e do que precisava melhorar. Havia a intenção de explorar aspectos como: relação dos alunos incluídos com os colegas, participação deles nas atividades da turma, suas aprendizagens relativas aos conteúdos trabalhados etc. Essas perguntas, bem como as anotações no quadro – que sintetizariam as impressões do grupo e o mobilizariam a pensar sobre o que havia sido apontado, assumindo posições de concordância ou discordância – podem ser entendidas como os estímulos auxiliares que dariam suporte à reflexão sobre a inclusão naquela escola.

Conforme combinado nas reuniões com a gestão, estariam presentes nas sessões os professores do 6º ano. Assim, a sala foi organizada para um grupo de, no máximo, 13 pessoas. Entretanto, todos os professores do turno da tarde (os que trabalhavam com anos finais e também os dos anos iniciais) compareceram nessa primeira sessão (em torno de 23 pessoas). Diante disso, tentei manter o planejamento inicial, buscando adequá-lo ao grupo maior do que esperado.

Na apresentação já iniciou a discussão: os professores diziam se tinham alunos incluídos e logo ficou claro que não sabiam, ao certo, quem eram esses

[51] Antes de a intervenção iniciar, foram levadas a cabo as seguintes atividades, na escola: dois encontros, no final de 2013, nos quais apresentei a proposta, primeiramente à diretora, depois expondo também para a coordenadora pedagógica dos anos iniciais e para a professora da sala de recursos. No começo do ano letivo de 2014, foi feito novamente o contato com a escola e, em nova reunião com diretora, professora da sala de recursos, coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais e dos anos finais, deu-se a definição do grupo participante, o formato e as linhas gerais de objetivos para a intervenção. Também, antes da primeira sessão, realizei observações na escola, durante duas tardes, aproveitando o período do intervalo dos professores para conversar com eles sobre a proposta da pesquisa. Percebi que os professores não se sentiam à vontade com observações em suas salas de aulas e abandonei esse procedimento. Durante toda a pesquisa voltei à escola, várias vezes, para observações, mas sem entrar em sala de aula. As observações passaram a ser voltadas ao movimento e às conversas na sala dos professores; por exemplo, dias antes de cada sessão, a visita tinha o objetivo de relembrar o grupo sobre ela. Nessa ocasião, aconteciam conversas relativas ao que vinha se passando na escola, ao que estavam discutindo naquele momento etc.

alunos. A conversa girou bastante em torno dos alunos que teriam laudo e o que os laudos informavam. Os participantes também foram manifestando seu posicionamento pessoal em relação à inclusão, afirmando não acreditar que ela pudesse trazer resultados positivos e indicando os inúmeros problemas que enfrentavam em sala de aula – afirmações provenientes, em sua maioria, dos professores dos anos iniciais, que já tinham experiência de trabalho com esse grupo de alunos há mais tempo. Notei que havia professores “simpáticos” à inclusão, mas esses pareciam acuados diante das manifestações contrárias dos colegas. Com um grupo grande e as pessoas entravando discussões desde o início, o momento da apresentação ocupou quase todo o período da sessão. Entendi que não deveria interromper as pessoas, pois elas estavam também relatando como viam a inclusão na escola.

Do segundo momento previsto, três tópicos foram indicados no diagnóstico: a boa relação dos alunos incluídos com os colegas, a insegurança dos professores, o despreparo das pessoas e da escola, em geral, para lidar com a inclusão.

Fiquei com a impressão de que essa sessão inicial foi utilizada como desabafo das angústias que os professores tinham em relação à inclusão, sem muita reflexão a respeito do assunto. Pareceu também que eles esperavam respostas ou, no mínimo, esclarecimentos de minha parte.

Sessão 2

16 de abril de 2014, quarta-feira.

Na segunda sessão os professores dos anos iniciais já não estavam presentes[52]. Seguiram no grupo duas professoras que não trabalhavam com o 6º ano, mas que davam aulas nos anos finais e quiseram participar, pois compartilhavam da angústia dos demais colegas e porque, nos anos seguintes, estariam também trabalhando com os alunos incluídos.

O objetivo para a segunda sessão foi estabelecido a partir das dúvidas e confusões acerca da inclusão, que percebi, no primeiro encontro, e, também, a partir da demanda do grupo que várias vezes perguntava o que dizia a lei, as regulamentações, os direitos e os deveres, demonstrando que desejava entender

[52] A direção da escola voltou à delimitação do grupo de participantes, que havia sido acordada, sem que fosse necessário eu solicitar. Ficou claro que, num grupo tão grande, as discussões não avançariam.

melhor o que é, de fato, a proposta de inclusão. Assim, o objetivo foi discutir os documentos legais, que delineiam a inclusão escolar no Brasil, esclarecendo dúvidas e confusões conceituais.

A sessão foi planejada em dois momentos, primeiramente, eu ouviria o que eles conheciam sobre a proposta de inclusão, as leis, as definições, a estrutura, o seu funcionamento na escola. Em seguida, eu apontaria os aspectos principais da inclusão escolar a partir dos documentos legais que a normatizam. Dessa forma, os documentos apresentados[53] foram o principal artefato mediador, permitindo olhar a inclusão desde os princípios legais e entender seus reflexos no cotidiano da escola.

Aquilo que os professores conheciam a respeito da inclusão era o que viam de concreto, no dia a dia da escola. Apontaram a presença dos cuidadores e a obrigação de entregar avaliações dos alunos incluídos por parecer descritivo. Acerca dos aspectos legais, afirmaram que os desconheciam, como uma professora disse: "a gente só sabe que tem que incluir" (P2). A definição dos alunos alvo da Política de Inclusão trouxe à tona, novamente, a discussão sobre quais seriam os alunos "incluídos" na escola, de acordo com os critérios definidores do documento da Política (alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação). Os professores tinham diferentes concepções acerca de quais seriam as características desse grupo heterogêneo de alunos, construídas a partir do senso comum e de aspectos comportamentais que consideravam problemáticos. A discussão a respeito de quais seriam os alunos enquadrados como "incluídos" se avoluma, pois era em relação a esses que precisariam pensar em avaliação diferenciada. O desconhecimento de quem eram os alunos com deficiência presentes no 6º ano, naquele momento, também deixou evidente a ausência de comunicação adequada, acerca do assunto, entre gestão, sala de recursos e sala regular.

Percebia o grupo menos angustiado ao tomar conhecimento de questões básicas sobre as implicações da inclusão na escola, passaram a lembrar dos alunos e fazer relações com as necessidades que tinham. As pessoas se mostraram

[53] Os documentos foram os seguintes: LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução 04/2009 do CNE/CBE – Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Os documentos não foram apresentados na íntegra, houve seleção prévia que foi organizada numa apresentação sob o título "Inclusão: dúvidas frequentes e legislação".

satisfeitas – até o clima nesse dia foi menos tenso do que na sessão anterior –, indicando que muito da sensação de despreparo vinha da falta de informações organizadas. Uma das professoras pediu pelo material com a síntese dos documentos legais: *"Eu acho legal tu nos mandar esse material. E a gente pode ler"* (P6). A sessão centrou-se mais em informações do que na elaboração de algo novo, mas naquele momento era importante que os participantes tivessem conhecimentos básicos para poder seguir as discussões daí em diante.

Sessão 3

28 de abril de 2014, segunda-feira.

Ainda no sentido de organizar informações sobre a inclusão naquela escola, mas de modo que os sujeitos pudessem participar mais ativamente do processo, a terceira sessão teve como objetivo tornar claros para todos os participantes quais procedimentos a escola adotava em relação aos alunos incluídos e quais as pessoas responsáveis por cada procedimento. Nas duas reuniões anteriores observei que confusão a respeito dos aspectos organizacionais – como quando as pessoas discutiam sobre as tarefas que caberiam a cada um em relação aos alunos incluídos; por exemplo, quem deveria fazer o encaminhamento para a sala de recursos e utilizando quais procedimentos – poderia ser evitada por meio de trabalho em colaboração e clareza do que seria da competência de cada profissional.

A sessão foi organizada em três momentos: 1) no primeiro, ocorreu a revisão dos tópicos do encontro anterior. Nesse terceiro encontro, a revisão tomou maior proporção[54], pois considerei importante deixar claros alguns conceitos para evitar equívocos que se faziam recorrentes, como, por exemplo, a definição de alunos incluídos que devem ter acompanhamento da professora da sala de recursos, ter avaliação diferenciada e ter adaptação curricular; 2) no segundo momento, foram compartilhados com o grupo os nomes dos alunos do 6º ano, atendidos na sala de recursos, e seus respectivos diagnósticos – material fornecido pela professora dessa sala; e 3) no terceiro, iniciamos a construção de um protocolo de organização da escola em relação à inclusão, a partir de perguntas-guia, que o grupo foi respondendo – questões do tipo: quem faz o quê?; o que se tem estabelecido como

[54] Em todos os encontros, foram feitas retomadas das sessões anteriores, uma revisão. Porém em nem todas as sessões a revisão é feita de modo tão detalhado, dedicando mais tempo, como o foi nessa terceira sessão.

procedimentos?; se não há procedimentos estabelecidos, como podemos estabelecê-los?.

Os artefatos mediadores foram diferentes para cada momento, embora todos utilizassem o suporte de apresentação em *Power Point*. Os tópicos acerca da legislação estavam sintetizados em tabelas e itens; o nome dos alunos foi apresentado junto com a descrição do CID que constava em seus registros; o protocolo relativo à organização que o grupo foi construindo iniciava com a apresentação das questões desencadeadoras.

Os tópicos acerca da legislação seguiram gerando questionamentos por parte dos professores, mas foi a apresentação dos nomes dos alunos que desencadeou uma extensa discussão. Dos quatro alunos atendidos em sala de recursos, dois deles não foram reconhecidos como tendo necessidades especiais pela maior parte dos professores de classe regular – um desses alunos não tinha diagnóstico e o outro tinha avaliação psiquiátrica que indicava “transtorno não especificado das habilidades escolares” de acordo com o número de identificação do CID. Além disso, os professores de sala regular diziam supor que outros alunos, além desses, pois consideravam que teriam alguma deficiência. A professora da sala de recursos, entretanto, dizia não os conhecer. A falta de interação entre sala de recursos e sala regular, a falta de organização de informações sobre os alunos incluídos, por parte dos gestores e a dificuldade de saber como proceder com os alunos incluídos – desde o trabalho de sala de aula até os encaminhamentos necessários (para sala de recursos, para atendimento médico, para avaliação médica ou pedagógica) – estavam causando muita confusão, evidenciada nos relatos dos participantes sobre as ações no dia a dia da escola para lidar com as questões relacionadas à inclusão

As perguntas que orientaram a construção do protocolo de organização vinham ao encontro da problemática da organização naquela escola e com aquele grupo de profissionais. A esse respeito, pela leitura da escola como sistema de atividade, percebia, claramente, contradições nas regras e na divisão do trabalho – ambos não explicitados no contexto da escola, sendo mais intuitivos do que definidos pontualmente, por exemplo, cada professor pensava a respeito das regras sobre o parecer descritivo de um jeito; na divisão do trabalho as pessoas delegavam, sempre que possível, as responsabilidades à gestão ou a sala de recursos, ao invés de as assumirem; além disso, o trabalho não era coordenado, estava centrado em ações isoladas e na ausência de cooperação entre os diferentes

profissionais da escola que estavam em contato com os alunos incluídos. O grupo respondeu quase todas as questões sobre organização, mas, com frequência, apontava que a resolução dos problemas esbarrava nas poucas horas de trabalho disponíveis, por parte da professora da sala de recursos, considerando o alto número de alunos incluídos na escola (em torno de 30), na lentidão das respostas dos encaminhamentos feitos para profissionais da saúde, bem como na falta de colaboração das famílias.

O grupo se envolveu na discussão, parecendo entender a importância da organização das regras e da divisão do trabalho. Nesse pequeno excerto da transcrição expõem: "*Pra gente entender como funciona esse sistema aqui da escola [...]*" (Eu). "*A escola está precisando disso*" (P2). "*A gente está precisando de ajuda*" (CP). A explicitação das regras e das tarefas para uma melhor organização da escola seguiu como objetivo para a sessão seguinte, até porque a discussão sobre a identificação dos alunos incluídos acabou tomando mais tempo do que aquela sobre a organização da escola em relação à inclusão.

Sessão 4

19 de maio de 2014, segunda-feira.

O objetivo da quarta sessão foi, dando seguimento à discussão sobre a organização da escola em relação aos alunos incluídos, construir um protocolo que servisse de referência para orientar as ações das pessoas em relação à inclusão. Inicialmente, o planejamento para a elaboração desse protocolo consistiu no seguinte: em um primeiro momento, em grupos, os participantes organizaram dois modelos indicando, respectivamente, como enxergavam a atual organização da escola e como achavam que esta deveria ser. Para a construção dos modelos, receberam fichas com os nomes das pessoas envolvidas com a inclusão na escola, além de canetas coloridas e papel pardo para sistematizar a organização. Ao final, os grupos deviam explicar seus modelos, confrontando-os entre si e buscando uma síntese. Em um segundo momento, seria retomada a discussão da sessão anterior, seguindo as perguntas sobre organização que culminariam no protocolo de organização da inclusão naquela escola.

Os estímulos auxiliares (ou instrumentos mediadores) da discussão sobre inclusão nesta sessão foram os modelos construídos pelos participantes e, novamente, o protocolo sobre a organização. As perguntas do protocolo foram

colocadas em um texto, que foi projetado (usando um projetor multimídia), para que todos pudessem acompanhá-lo. Conforme discutíamos, uma das colegas ia escrevendo, digitando no computador as respostas, sob a orientação e supervisão de todo o grupo que acompanha essa ação de escrita na projeção[55].

Na primeira tarefa da sessão, entretanto, os participantes quiseram fazer um único grupo e construir um único modelo e assim o fizeram. Por ser um único modelo, mesclava o que de fato ocorria e o que os participantes almejavam, em termos de organização. Essa mescla foi trazida à tona na apresentação e discussão do modelo. O grupo, por exemplo, colocava a sala de recursos no centro do modelo e, quando questionado do porquê disso, respondeu que é o modo como gostariam que fosse. Como contraponto, eu também apresentei os modelos do modo como via a escola e como considerava que poderia vir a ser. A discussão se encaminhou na direção de reforçar a importância da comunicação para a organização.

Na segunda parte, as perguntas fizeram com que os participantes percebessem que a coordenadora pedagógica estava assumindo quase todo o trabalho de organização sozinha. A distância, em termos de comunicação, entre a sala de recursos e sala regular colocava a gestão o tempo todo como ponte entre elas. Essa ponte, às vezes, poderia ser dispensada se os professores pudessem se encontrar para discutir o caso dos alunos diretamente. Assim como na sessão anterior, apontaram que muitas soluções para as questões postas emperravam no elevado número de alunos que necessitavam da sala de recursos, na falta de comprometimento das famílias com a escolarização dos filhos e na demora das respostas aos encaminhamentos para avaliação e atendimento médico ou de outros especialistas.

Nesse quarto encontro ganharam maior volume as ideias, que já apareciam antes, de que os alunos incluídos não constituiriam grande “problema” haja vista as demais situações que acontecem na escola – os participantes relatavam, principalmente, o desinteresse e descaso em relação a escolarização, além do desrespeito com professores e colegas. Percebia que a angústia do início do ano foi sendo substituída por um sentimento de que estavam lidando bem com a inclusão:

[55] O protocolo de organização da inclusão na escola será detalhado adiante quando ao abordar as ações de aprendizagem expansiva, no capítulo 5.

"*Eu acho que apesar de tudo, a gente está indo bem*" (P10) "*Por ser a primeira experiência*" (P1).

Sessão 5

9 de junho de 2014, segunda-feira

A quinta sessão ocorreu na sala de recursos. O objetivo foi apresentar essa sala aos professores, já que boa parte deles nunca tinha entrado nela, e estabelecer pontes entre o atendimento especializado e o da sala regular. A ideia era que os professores explorassem os materiais disponíveis, olhassem os registros, entendessem como acontece o atendimento individualizado. A própria sala de recursos, juntamente com as explicações da professora responsável pela sala, pode ser considerada como o estímulo auxiliar.

Havia sido planejado, com a professora da sala de recursos, que ela apresentaria o trabalho que desenvolve, comentando sobre os alunos que ela atende, para que pudesse, junto com os professores, pensar um trabalho articulado em relação a eles. Além desse planejamento, eu havia elaborado questões sobre a organização das aulas e a aprendizagem dos alunos, caso fosse necessário, fomentar discussões.

A professora da sala de recursos não havia se organizado e foi falando das coisas que estavam na sala, das atividades que costuma fazer com os alunos, mas se referia apenas ao trabalho que realizava com os alunos dos anos iniciais. Essa fala não implicou os demais professores na discussão; às vezes eles perguntavam algo à professora da sala de recursos, mas as respostas vinham em forma vaga. Logo as discussões tomaram outro rumo: os professores passaram a falar dos problemas da escola em geral, repetindo a ideia, já expressa em uma sessão anterior, de que os alunos incluídos não estariam apresentando dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Diziam que os alunos com deficiência estavam obtendo resultados melhores que muitos de seus colegas. Que a grande dificuldade era lidar com o desinteresse, o desleixo e a bagunça nas aulas.

Eu tentava retomar o foco da discussão, que deveria ser a inclusão, utilizando as perguntas que eu tinha elaborado, mas o grupo se manteve voltado para os problemas gerais. As principais queixas – as que não se referiam aos alunos (de maneira geral, tanto os com deficiência, como os sem deficiência), especificamente, referiam-se ao modelo/estrutura verticalizado da escola – com as exigências de

conteúdos a ser cumpridos no ano letivo, com o pouco espaço para reflexão dos professores e pouca voz deles nas decisões educacionais – ao grande número de alunos nas salas de aula. Com os alunos especiais, diziam ter raros problemas, mas pouco se referiam à aprendizagem destes.

No final da sessão conseguimos retomar a questão da colaboração entre sala de recursos e sala regular e os professores combinam estratégias para que a sala de recursos pudesse fornecer suporte ao ensino regular[56]. Combinaram que os alunos poderiam fazer (ou refazer) algumas provas na sala de recursos, deram ideias de atividades que poderiam ser feitas na sala recursos e que serviriam para auxiliar os alunos na classe regular. A professora da sala de recursos colocou-se à disposição para ajudar a adaptar materiais e conteúdos, e reforçou a ideia de que poderiam trabalhar outras coisas além do conteúdo da série, mesmo em sala regular.

Sessão 6

7 de agosto de 2014, quinta-feira.

Houve um intervalo grande entre a quinta e sexta sessão, coincidindo viagens minhas e férias escolares. Nesta sexta sessão, as discussões acerca da organização da escola deixaram de ser o foco e eu entendia que os participantes já estavam mais tranquilos quanto a tal aspecto. Aliás, vinha percebendo, nas últimas sessões, que a angústia do início foi desaparecendo. Os professores chegam dizendo que acham que estavam lidando bem com a inclusão, embora as questões de aprendizagem seguissem intocadas. Por essa razão, estabeleci, como objetivo da sexta sessão, discutir a aprendizagem dos dois alunos com deficiência que estavam incluídos no 6º ano. Para tanto se utilizou como estímulos auxiliares os conceitos de Vygotsky acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e mediação.

A sessão foi planejada com dois focos interligados: 1) perguntas diretas aos professores indagando o que os alunos estavam aprendendo naquele ano letivo, em cada disciplina, e de que modo cada professor acompanha esse processo de aprendizagem; 2) a exposição e discussão das ideias de Vygotsky que propõem a) a

[56] A colaboração entre sala regular e sala de recursos, que foi sendo desenvolvida ao longo da intervenção, será detalhada, adiante, quando se abordarem as ações de aprendizagem expansiva, no capítulo 5.

aprendizagem como promotora de desenvolvimento; b) o conceito de zona de desenvolvimento proximal e a avaliação voltada ao planejamento e c) o conceito de mediação que enfatiza o papel do professor no ensino-aprendizagem.

Foram feitas perguntas como: O que os seus alunos com necessidades especiais aprenderam nesse meio ano na escola? O que esses seus alunos aprenderam do que vocês ensinaram? O que esperam que eles aprendam na escola? Qual o papel de vocês e da escola? Em seguida, ao apresentar os conceitos de Vygotsky, fomos relacionando as respostas das perguntas acima às explicações teóricas do autor.

Os professores percebiam a aprendizagem – ou melhor, o desempenho – dos alunos como resultado que dependia tão somente deles, isto é, se eram esforçados, estudiosos tinham bom desempenho; se eram bagunceiros e desleixados, seu desempenho era pobre. O papel do professor e da escola, em relação a esse desempenho, não era mencionado. Percebi ainda uma baixa expectativa em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, não havia exigência em relação à apropriação de quaisquer conteúdos ou conhecimentos e nem acompanhamento mais próximo, no sentido de acompanhamento atento às ações dos alunos na sala de aula, para os alunos incluídos, parecia que a própria condição de deficiência tornaria despropositados esforços no sentido de ensiná-los.

A discussão acerca da aprendizagem dirigiu-se, predominantemente, à questão das provas e da promoção ou não dos alunos ao 7º ano, na direção de pensar mecanismos que justificassem essa promoção. Transpareceu o entendimento de que esses alunos precisavam ser aprovados de algum jeito. A discussão centrou-se no produto final, sem esmiuçar o processo de aprendizagem em si.

Sessão 7

20 de agosto de 2014, quarta-feira.

Dado que o objetivo do encontro anterior não havia sido alcançado, na sétima sessão, retomou-se a discussão buscando despertar a tomada de consciência acerca da aprendizagem dos alunos com deficiências incluídos nas turmas do 6º ano. Seguimos enfocando o conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentando-o em diferentes modelos, como uma ferramenta para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Os participantes citavam exemplos

retirados da rotina de sala de aula e íamos relacionando-os aos conceitos vygotskianos. A justificativa para a insistência no conceito de zona de desenvolvimento proximal foi que ele seria potente para planejar o ensino a partir da aprendizagem.

A sessão foi organizada em dois momentos: 1) retomada da discussão anterior; não uma rápida revisão dos conceitos, mas uma nova discussão, enfocando os aspectos que ficaram mal entendidos; 2) modelização do conceito de zona de desenvolvimento proximal em relação ao aluno com deficiência e em relação a aprendizagem que se espera da turma do 6º ano.

Os conceitos e modelos foram os principais estímulos auxiliares. Os modelos foram construídos no quadro, por mim, a partir dos conceitos e dos exemplos de sala de aula que iam trazendo – para construir o modelo, eu fazia perguntas orientadoras, como, por exemplo: o que o aluno já sabe? Do seu conteúdo, quais pontos ele aprendeu? Quais são os objetivos para a turma? Como alcançar tais objetivos a partir do que os alunos sabem, no momento?

Foram frequentes respostas “ele não sabe nada”. Como na sessão anterior, o papel do ensino é minimizado, sendo a aprendizagem vista como resultado do estudo e interesse dos alunos. Também eram recorrentes as afirmações de que os alunos, em geral, não queriam estudar e aí estaria a principal dificuldade que o professor enfrentava, já que ele não teria como obrigar os alunos a fazê-lo.

Percebi também um descompasso no entendimento da palavra avaliação. Quando eu falava em avaliação, tinha em mente a avaliação contínua, voltada ao planejamento, mas a palavra parecia soar, para os professores, como sinônimo de prova, teste, trabalho avaliativo. Isso aparecia quando falavam da aprendizagem dos alunos quase sempre referida como o resultado de alguma prova.

Foram feitas tentativas de construir modelos de zona de desenvolvimento proximal para os dois alunos incluídos e para a turma, porém tais modelos ficaram incipientes, com pouco aprofundamento, resultado muito mais de minhas reflexões e ideias do que das reflexões e ideias dos professores. Parecia que o conceito de zona de desenvolvimento proximal era entendido, pois o aplicavam a outras situações do dia a dia, mas não em relação aos alunos incluídos. De algum modo, as discussões sobre aprendizagem, pareciam ter, minimamente, desestabilizado a crença de que a inclusão estava acontecendo, muito bem, na escola. O relato da professora dizendo que o aluno só desenhava e não aprendia é um exemplo: *“Eu*

não vou dizer assim que um aluno especial, com aquele grau de comprometimento mental, está aprendendo na minha aula. Ultimamente ele só desenha, não presta atenção. Eu mando ele copiar do quadro, ele não quer. Tanto que ele pegou o caderno e quando eu vi ele estava com aquele toquinho de coisa desenhando num pedacinho de papel desse tamanho. Quando eu chamei ele foi, mas logo voltou" (P4).

Sessão 8

16 de setembro de 2014, terça-feira.

Ao tentar abordar diretamente a aprendizagem, nas sessões 6 e 7, havia percebido poucos avanços; desse modo, pensei em trazê-la de outro modo: a partir da fala dos alunos e de suas famílias. Retomando todas as sessões passadas, observara a recorrência de referências às famílias como ausentes e sem condições de dar suporte à aprendizagem dos filhos (justificadas pela suposição de pobreza, de falta de instrução, de problemas de relacionamento). Tais fatos, segundo os professores, seriam centrais para reforçar as dificuldades dos alunos com deficiência.

Desse modo, a oitava sessão foi planejada para apresentar as entrevistas com o pai do E2 e com a mãe da E1[57]. O objetivo era mostrar que as famílias acompanhavam de perto os filhos e sabiam de suas condições de aprendizagem e, principalmente, trazer as percepções dos familiares como formas de ver a escolarização das duas crianças desde outra perspectiva e com novas possibilidades. A fala dos pais foi tomada como o artefato mediador central dessa sessão; ela foi projetada com o suporte do projetor multimídia, para que todos possam acompanhar.

Devido à riqueza de conteúdo das entrevistas, pensei em usar duas sessões para explorá-las, discutindo os dados delas com os seguintes enfoques: na primeira, "não conhecemos essas famílias" e, na segunda, "não conhecemos esses alunos". Os dois enfoques se interpenetravam, as falas carregavam esses e outros sentidos; a seleção dos excertos foi realizada a partir aos objetivos da intervenção.

[57] As entrevistas foram realizadas nos dias 2 de setembro com o pai de E2 e no dia 4 de setembro com a mãe de E1. Foram realizadas por mim e pela professora da sala de recursos que havia, previamente, recebido o roteiro com as perguntas.

No início da sessão, os professores ficaram na defensiva, a fala das famílias parecia deixá-los incomodados. Uma das primeiras colocações mostrou isso: *"Ali, quando diz faz os temas com os filhos, eu discordo*" (P3). Reafirmam a pouca colaboração das famílias em relação à vida escolar dos alunos. Conforme fui apresentando os excertos das entrevistas, que deixavam explícito o conhecimento que as famílias tinham do que acontecia na escola e do esforço que faziam tentando dar suporte à aprendizagem dos filhos, os participantes vão mudando a concepção que tinham dessas famílias: elas passam a ser apontadas como exemplares.

As famílias também formularam queixas à escola, principalmente relativas à falta de comunicação e de orientação para que pudessem acompanhar melhor as tarefas dos filhos[58]. Na entrevista com a mãe da E1, se discutia como a escola e a família poderiam estar articuladas para ajudar a aluna com deficiência intelectual a se organizar melhor com o conteúdo das aulas e com as tarefas de tema de casa. A mãe da aluna sugeriu que os professores encaminhassem anotações para que ela pudesse ajudar a filha em casa; partindo dessa sugestão a professora da sala recursos teve a ideia de sistematizar as anotações utilizando uma agenda. A agenda seria para registrar as tarefas para casa, bem como as datas de provas e trabalhos e outros eventos que a escola e os professores quisessem que os pais acompanhassem.

Apresentei essa ideia que surgiu na entrevista e a professora da sala de recursos falou também sobre ela. O grupo recebeu muito bem a proposta da agenda e prontamente assumiu o compromisso de utilizá-la. A coordenação ficou responsável por providenciar tais agendas. A ideia pareceu empolgar os sujeitos, que já falavam em utilizar essa ferramenta também com outros alunos[59].

Embora o maior potencial da agenda estivesse em ela ser uma ferramenta que, aos poucos, poderia conferir maior autonomia também aos alunos, no processo de internalização da organização que ela permite realizar, ela pareceu ser vista, pelos professores, apenas como ferramenta de recados e de indicação de tarefas para casa. Mesmo que iniciasse como ferramenta que teria como objetivo exigir mais

[58] Nos anos iniciais, havia um contato dos pais, mais próximo, com professor, pois não eram tantos professores, como acontece com o 6º Ano. Antes, os pais podiam acompanhar as tarefas pelos recados nos cadernos, pelos bilhetes que os professores lhes enviavam, pelas conversas com estes, ao deixar e buscar os filhos na escola.

[59] O desenvolvimento da ideia da agenda será detalhado adiante quando se abordam as ações de aprendizagem expansiva, no capítulo 5.

das famílias, implicando-as no ensino dos filhos, eu acreditava que ela poderia também ser importante como instrumento que auxiliaria a aluna a ir progressivamente se organizando em relação à rotina escolar.

Sessão 9

10 de novembro de 2014, quarta-feira.

Houve intervalo de quase dois meses entre a oitava e a nona sessão. Foram quatro cancelamentos de sessão, dois deles no próprio dia em que estavam previstas. A justificativa eram as muitas atividades dos meses de setembro e outubro e vários imprevistos[60]. Para não perder o contato com o grupo segui indo à escola[61] para conversar com os professores na hora dos intervalos, com a coordenação, vendo mais de perto como seguiam o trabalho com os alunos incluídos e com a professora da sala de recursos para, junto com ela, entrevistar os alunos[62]. Em uma conversa com a coordenação ficou estabelecido que seriam realizados apenas mais dois encontros (a sessão 9 e a sessão 10).

Foi necessária, assim, uma reorganização dos objetivos da sessão 9, pois já não haveria tempo de explorar mais, com o grupo, a entrevista com os pais e também de acompanhar a consolidação da ideia da agenda – objetivos que continuariam na sessão 9, aqueles iniciados na sessão 8. Fiquei com a impressão – devido aos inúmeros adiamentos – de que o grupo estava se esquivando das discussões da intervenção num momento de enfrentamento de um processo que, notadamente, não estava andando bem como queriam (nas sessões, principalmente na oitava sessão, estava ficando explícito que o processo de inclusão não ia bem). Aquele era, a meu ver, o momento em que o grupo deveria, coletivamente, assumir

[60] Imprevistos que iam desde a morte da mãe da diretora, a quebra da perna da coordenadora, atividades de toda a escola, como gincanas, que foram reagendadas para o dia da sessão devido ao mau tempo no dia previsto, inicialmente, a feriados que foram estendidos. Nos meses de setembro e outubro, a escola envolve-se, usualmente, em atividades relacionadas ao Dia do Gaúcho (20 de setembro), Semana da Criança – (12 de outubro: Dia da Criança), Dia dos Professores (15 de outubro), Dia do Funcionário Público (28 de outubro).

[61] Foram, pelo menos, sete visitas em que passava parte do turno da tarde na escola, de acordo com os registros do diário de campo.

[62] O roteiro das entrevistas foi por mim elaborado – e compartilhado com a professora da sala de recursos – para compreender a percepção que os alunos com deficiência tinham da escola. As perguntas eram sobre sua rotina na escola e em casa, as coisas que gostavam de fazer, as que não gostavam. Durante a entrevista a professora da sala de recursos foi dirigindo a entrevista. Por já a conhecerem, os alunos ficavam mais a vontade em lhe responder.

compromissos de mudança – com a implementação da agenda, ação com a qual todos haviam concordado.

Apesar dos empecilhos relativos aos adiamentos e ao prazo de encerramento da intervenção imposto, a nona sessão foi planejada a partir das entrevistas realizadas com os dois alunos incluídos[63], constituindo o estímulo auxiliar que desencadeou as discussões. O objetivo foi problematizar o processo de inclusão daqueles dois alunos que se percebiam a margem da aprendizagem. Bem como na sessão anterior, trechos transcritos das entrevistas foram sendo projetados com o objetivo de serem discutidos.

As falas dos alunos pareciam deixar os professores bastante incomodados. Eles retrucavam: *"Não foi o caso. Foi tudo um mal entendido [...]"* (P5). *"Claro! Lógico! Ele demora 20 minutos pra escrever uma linha"* (P3). Nas entrevistas, ficou evidente que os alunos com deficiência não se percebiam como parte da turma, que eram ignorados pelos professores. Suas falas indicavam, também, que houve poucas tentativas de utilização da agenda, e que os professores estavam apenas dando "folhinhas" com temas para fazer em casa, ao invés de passar orientações na agenda e se corresponderem com os pais.

O grupo, principalmente os professores de classe regular, se colocou em posição defensiva, com afirmações quanto à impossibilidade de uma inclusão efetiva, alegando que as turmas eram muito numerosas, que não haveria como dar atenção para os alunos incluídos e nem tempo para lhes preparar atividades diferenciadas. Não tendo como viabilizar a inclusão, a ação apontada foi a aprovação desses alunos, aprovação sem que tenha havido aprendizagem. Diziam que seguiriam aprovando sem ensinar – que não adiantaria mudar e que já estavam cansados de ser responsabilizados por tudo de ruim que acontece na escola. Na presente sessão, a metáfora da sala de aula como um campo de guerra foi utilizada com frequência.

A sessão foi perpassada por muita tensão. Os participantes se envolveram na discussão notadamente engajados e implicados pelo conteúdo das falas dos alunos que foi apresentado. Alguns ficaram ainda bastante tempo depois do encerramento do encontro discutindo comigo e com os colegas.

---

[63] As entrevistas foram realizadas com a colaboração da professora da sala de recursos, no espaço de sua sala, nos dias 20 de outubro, com E2, e 23 de outubro, com E1.

Sessão 10

Dia 8 de dezembro de 2014, segunda-feira.

Para a última sessão foi planejada uma retrospectiva da intervenção, no sentido de levar os participantes a tomarem consciência do ocorrido ao longo das sessões, e também de re-problematizar alguns aspectos, como, por exemplo, a questão do quê os alunos com deficiência estavam aprendendo no 6º ano. O objetivo, além de resgatar os encontros, foi não deixar que se apagassem as discussões desencadeadas nesses encontros – já que a inclusão, naquele contexto, seguiu demandando mudanças. Mediando a retrospectiva, foi organizada uma apresentação de trechos das transcrições de cada uma das sessões e, junto com eles, eram apresentados questionamentos que visavam a reacender os tópicos abordados na época. Assim, as próprias falas dos participantes (falas passadas, no momento transcritas) foram os estímulos auxiliares mais importantes.

Foram feitos breves recortes das transcrições. Os fios condutores da apresentação foram 1) a angústia vivida, desencadeada por terem alunos com deficiência incluídos pela primeira vez no 6º ano; 2) as dificuldades que enfrentaram, em sala de aula, ao longo do ano de 2014; e 3) o que foi feito em relação às dificuldades que percebiam e o que foi feito para incluir os alunos com deficiência no processo de aprendizagem.

Eu ia fazendo perguntas diretas na apresentação projetada junto com os recortes das transcrições – ligadas aos fios condutores – sabendo que gerariam tensões. Como exemplo, apresento os questionamentos referentes à sessão 6: “Há uma grande preocupação com o parecer. Mas como averiguar o que o aluno aprendeu? E o que ele aprendeu? O parecer, pelo qual se pode facilmente aprovar o aluno, acaba sendo uma solução para a angústia que esse aluno gerava – lidar com o não-saber é mesmo difícil. Será que a utilização do parecer resolve o problema?”

Boa parte das perguntas foi enfrentada com silêncios. Traziam à tona os problemas não superados e que estavam, repetidamente, retornando. Ficou explícito que as tentativas de mudança e de resolução de dificuldades pontuais não se consolidaram – como foi o caso do protocolo de organização, que já havia sido esquecido, e agenda, que ninguém estava usando.

Havia, por parte de todos os sujeitos, o reconhecimento de que falhamos coletivamente no processo de construir transformações – ainda que pequenas.

Predominou a sensação de frustração, principalmente quando refletíamos acerca das contribuições da escola para os dois alunos com deficiência: "*E eu não ensino disso aí nada. E ele pode ficar na minha aula, como ficou o E2. E eu tenho certeza que eu não ajudei o E2*" (P4). Mesmo assim, a única ação delineada concretamente foi "*Eu não vou reter ele*" (P4), ou seja, a alternativa encontrada foi seguir promovendo para a série seguinte sempre.

A coordenadora pedagógica comentou acerca dos alunos que estariam chegando aos anos finais do ensino fundamental no ano seguinte: alunos em processo de alfabetização. Isso gerou mais inquietação e questionamentos entre os professores: eles se diziam incapazes de trabalhar com esses alunos, que havia o conteúdo de cada disciplina a ser trabalhado e que não fazia sentido esses alunos estarem no 6º Ano.

Não chegamos a conclusões, a um desfecho que pudesse ser considerado satisfatório, no que se refere ao trabalho com os alunos. Os participantes indicaram que o fato de se reunirem para discutir e as informações que obtiveram nas sessões grupais foram importantes. Como aquela foi a última semana de aulas, as proposições de mudanças ficariam para serem pensadas no ano seguinte.

Síntese das sessões

Oferecendo uma síntese das sessões interventivas, acima descritas, apresenta-se um quadro destacando os seus objetivos, estímulos auxiliares e principais resultados.

Quadro 2 - Síntese das sessões da intervenção: objetivos, estímulos auxiliares e resultados.

Sessão	Objetivos	Estímulos auxiliares/ artefatos mediadores	Resultados
1	Conhecer o contexto no qual ocorreria a intervenção.	Perguntas e anotações no quadro	Desabafo das angústias que os sujeitos tinham em relação à inclusão.
2	Discutir os documentos legais que delineiam a inclusão escolar, esclarecendo dúvidas e confusões conceituais.	Documentos legais	O grupo acalmou-se ao tomar conhecimento de questões básicas sobre as implicações da inclusão na escola. Percebeu-se que o despreparo que relatavam também vinha da falta de informações organizadas sobre a inclusão na escola. A definição dos alunos alvo da Política de Inclusão trouxe à tona a discussão sobre quais seriam os

			alunos “incluídos” do 6º ano.
3	Tornar claros os procedimentos adotados na escola em relação aos alunos incluídos e as pessoas responsáveis por tais procedimentos.	Apresentação de síntese da legislação; com o nome e diagnóstico dos alunos do 6º ano atendidos na sala de recursos. Apresentação das questões iniciais para a construção de um Protocolo de Organização (envolvendo as regras e divisão do trabalho em relação à inclusão).	A apresentação dos nomes dos alunos desencadeou uma extensa discussão. As perguntas sobre a organização mostraram contradições nas regras e na divisão do trabalho, evidenciadas na ausência de regras explicitadas e compartilhadas e na divisão do trabalho predominando trabalho isolado, sem comunicação com os demais profissionais da escola.
4	Seguir a discussão da organização da escola em relação aos alunos incluídos e construir um protocolo para orientar as ações das pessoas.	Modelos, construídos pelos participantes, representando a organização da escola e o Protocolo de Organização.	Na organização do modelo, foi exposta a importância que teria o trabalho da sala de recursos e a presente falta de interação dela com a sala regular. No Protocolo, enxergaram que a coordenação pedagógica estava sobrecarregada de tarefas e que muitas soluções dependeriam de um melhor funcionamento do sistema escolar.
5	Apresentar a sala de recursos aos professores e estabelecer pontes entre o atendimento especializado e o da sala regular.	A sala de recursos juntamente com as explicações da professora responsável pela sala.	A professora da sala de recursos não se organizou previamente, não conseguindo coordenar uma discussão com foco nos alunos incluídos. As discussões centraram-se nos problemas gerais da escola. Aconteceram algumas combinações de parcerias entre professores da sala regular (individualmente) e a professora da sala de recursos.
6	Discutir a aprendizagem dos dois alunos com deficiência incluídos no 6º ano.	Conceitos de Vygotski, acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e mediação.	Percebiam a aprendizagem – ou melhor, o desempenho nas provas e outras avaliações – como resultado que dependia tão somente dos alunos, isto é, se eram esforçados, estudiosos, tinham bom desempenho, e, se eram bagunceiros e desleixados, seu desempenho não era bom. O papel do professor e da escola nesse processo não era mencionado. Baixa expectativa em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência.
7	Discutir a aprendizagem dos dois alunos com deficiência incluídos no 6º ano.	Conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentado em diferentes modelos para explicar a relação entre aprendizagem e	Foram recorrentes as afirmações de que os alunos, em geral, já não queriam estudar e aí estaria a principal dificuldade. A aprendizagem foi, quase sempre, referida como o resultado de alguma prova. Os modelos de ZDP ficaram incipientes – com pouco

		desenvolvimento a partir de exemplos, citados pelos participantes, relativos à rotina de sala de aula.	aprofundamento e mais como elaboração da pesquisadora do que dos professores.
8	Apresentar a famílias e a percepção dessas famílias em relação aos filhos com deficiência, seu processo de aprendizagem e o papel que a escola vem exercendo na promoção (ou não) de situações de aprendizagem.	Fala dos pais (transcrição das entrevistas projetada)	Essas famílias passaram da posição de culpadas a exemplos para outras. As famílias tinham queixas da escola, principalmente relativas à falta de comunicação e de orientação para que pudessem acompanhar melhor as tarefas dos filhos. Disso nasceu a sugestão de adotar uma Agenda para os alunos. O grupo recebeu muito bem a ideia da agenda e prontamente assumiu o compromisso de utilizá-la
9	Problematizar o processo de inclusão dos dois alunos com deficiência, apresentando como esses alunos se percebiam a margem da aprendizagem.	Fala dos alunos com deficiência (transcrição das entrevistas projetada)	Afirmações quanto à impossibilidade de uma inclusão efetiva, pois seriam muitos alunos por turma, não havendo como dar atenção para os alunos incluídos e nem tempo para lhes preparar atividades diferenciadas. A sessão foi perpassada por tensão. A fala dos alunos deixou os professores bastante incomodados.
10	Resgatar as discussões das sessões anteriores não deixando que elas se apagarem. Retrospectiva.	As próprias falas dos participantes, em trechos das transcrições das sessões anteriores e questionamentos que retomam as discussões passadas projetados na apresentação.	Boa parte das perguntas foram enfrentadas com silêncios. Reconhecimento de que se falhou coletivamente no processo de construir transformações. Predominou a sensação de frustração, principalmente quando se refletia acerca das contribuições da escola para os dois alunos com deficiência. A única ação que se delineou concretamente foi não reter os alunos no 6º ano. Não se chegou a conclusões, a um desfecho que pudesse ser considerado satisfatório no que se referia ao trabalho com os alunos incluídos. Os participantes indicaram que o fato de se reunirem para discutir e as informações que tiveram foram importantes.

Essa análise toma a intervenção como a atividade, definida através de seu objeto: a expansão da compreensão de inclusão dos alunos com deficiência no 6º ano. Há de se considerar, contudo, que a atividade analisada é formada por outros sistemas de atividades menores que, naquela situação, se movimentam a partir do mesmo objeto. Nesse enfoque, seriam pelo menos 4 diferentes sistemas de

atividade presentes na atividade da intervenção: o sistema de atividade dos professores de classe regular, o sistema de atividade da professora de sala de recursos, o sistema de atividade da gestão (coordenadora pedagógica e orientadora educacional) e o sistema de atividade da pesquisadora. A interação entre os quatro diferentes sistemas na atividade da intervenção está representada na Figura 13.

Na Figura 13, pode-se notar como, inicialmente, o objeto aparece em cada sistema. Esses objetos 1 são a forma como a inclusão era vivenciada, desde antes da intervenção, pelos sujeitos, sem reflexão: o aluno incluído, para os professores de classe regular, passava quase despercebido, pois o objeto era ensinar os conteúdos a todos os alunos; para a professora da sala de recursos, o objeto era o trabalho individualizado com o aluno; para a coordenação e orientação, eram os procedimentos de organização necessários para a inclusão na escola; e, para a pesquisadora era uma intervenção que pudesse auxiliar os professores na promoção da inclusão dos alunos.

No decorrer das sessões, os objetos – objetos 1 – foram-se modificando, inicialmente, passando a ser parcialmente compartilhados – objetos 2 – , embora cada sistema de atividade seguisse entendendo os objetos 2 a partir dos objetos 1, que, naquele momento, passavam a ser refletidos: os professores perceberam que a aprendizagem de conteúdo pouco acontecia, nos estudantes incluídos, e que eles (professores) não sabiam o que fazer, denunciando a falácia da proposta de inclusão; a professora da sala de recursos sustentava a possibilidade de aprendizagem desses alunos, nem que fosse apenas por meio do trabalho naquele espaço (principal estrutura de suporte à inclusão no atual contexto brasileiro); coordenação e orientação viam a inclusão pela perspectiva da reorganização que a escola precisava ter para poder atender os alunos com necessidades especiais; e a pesquisadora buscava dar suporte às mudanças, visando à inclusão como possibilidade de aprendizagem para os alunos. Essa descrição apressada oferece apenas um panorama geral das perspectivas presentes nas discussões da intervenção.

O objeto 3 da Figura 13, indicado como o novo, não chegou a ser alcançado. Esse novo seria a aprendizagem expansiva, ou seja, a expansão da compreensão de inclusão desenvolvida colaborativamente de modo a responder as necessidades do grupo. Nessa perspectiva é que se diz que o objeto compartilhado no sistema de atividade da intervenção, pelos sistemas de atividade componentes, é a expansão

da compreensão de inclusão. Então o objeto 3 da Figura 13 é o mesmo objeto indicado na Figura 12 (apresentada no início da descrição da intervenção).

No capítulo seguinte serão apresentadas as tentativas de criação do novo e as aprendizagens expansivas esboçadas, porém não concretizadas. Ao longo do trabalho seguir-se-á estabelecida, como unidade de análise, a atividade da intervenção, estando todos os participantes, com suas diferentes perspectivas, em conjunto no lugar do Sujeito, conforme a Figura 12, apresentada no início deste capítulo. A ilustração dos quatro sistemas de atividade em interação apenas ilustra a complexidade envolvida ao se analisar qualquer atividade.

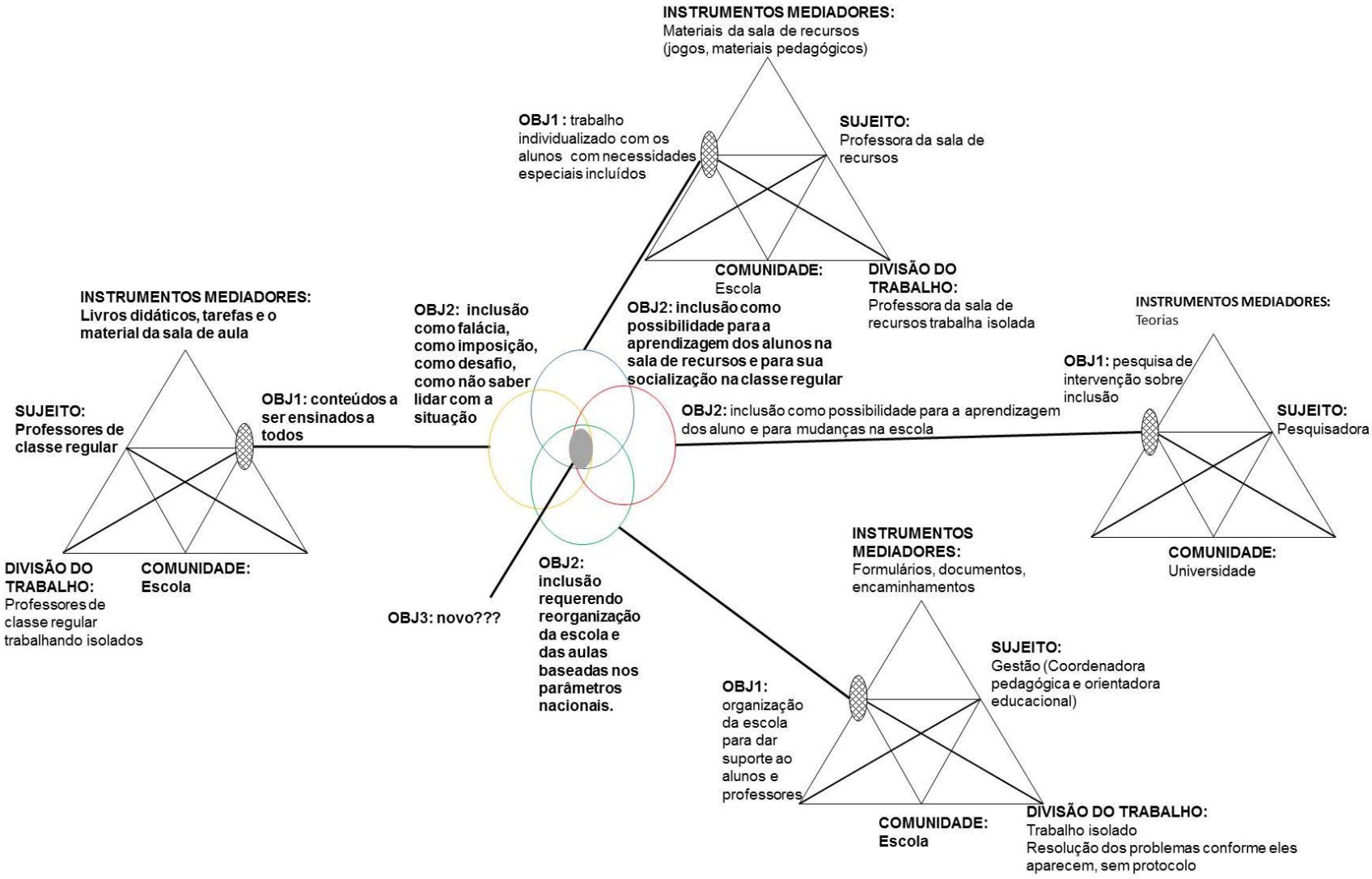


Figura 13 - Esquema Sistemas de atividade componentes da intervenção (atividade).

5 A aprendizagem expansiva

A proposição de aprendizagem expansiva é central para a terceira geração da Teoria da Atividade – a teoria proposta por Engeström é também denominada de teoria da aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987, 2008, 2009a, 2010; ENGESTRÖM, SANNINO, 2010; ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013; ENGESTRÖM, SANNINO, VIRKKUNEN, 2014). Já foi comentado que a aprendizagem expansiva refere-se à criação do novo, cabe agora explicar melhor a lógica que a fundamenta.

É essencial entender que o conceito de aprendizagem expansiva rompe com as definições padrão de aprendizagem. Engeström e Sannino (2010) argumentam que as metáforas que explicam a aprendizagem como aquisição ou como participação, dominantes entre os que estudam esse processo, não comportam a compreensão de aprendizagem que eles buscam propor, a qual pode ser expressa em sua própria metáfora: a expansão. A aprendizagem daquilo que ainda não está pronto, do novo, a construção de novos objetos para o um sistema de atividade que está em movimento, a formulação de conceitos que possam mediar essa construção realizada de maneira coletiva e implementada na prática (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010).

Também é essencial ressaltar que não se está falando de aprendizagem por parte de indivíduos, mas sim de aprendizagem coletiva, de aprendizagem por parte de um sistema de atividade que cria uma nova instrumentalidade – novos modelos, ferramentas, modos de trabalho – expandindo seu objeto para todas os sujeitos envolvidos (ENGESTRÖM, 2002). Isso não quer dizer que a aprendizagem expansiva é, desde o início, ampla e espalhada pelo sistema de atividade; pelo contrário: com frequência, ela inicia como algo pequeno, mas com potencial para expansão. Engeström e Engeström (2002) utilizam a metáfora do cavalo de Tróia para referir-se a essas transformações que chegam disfarçadas e pequenas, em uma escola, por exemplo, mas que têm grande potencial para ampliação. É nessa perspectiva que se imaginava a aprendizagem expansiva a ser fomentada na intervenção realizada: como algo que iniciasse nas sessões, com aquele pequeno grupo de professores, por meio de ideias, que poderiam ser adotadas por eles, transformando, inicialmente, alguns aspectos pontuais do sistema de atividade, mas

que poderiam vir a desencadear novos modos de entender e trabalhar com os alunos incluídos.

Acreditava-se que algumas mudanças, embora pontuais, no cotidiano da escola, poderiam implicar, também, transformações na compreensão da inclusão e nas práticas pedagógicas a ela relacionadas. Partia-se do princípio de que essas mudanças não trariam a solução definitiva para os problemas, as necessidades que caracterizavam o sistema, contudo elas poderiam trazer nova lógica para pensar a inclusão, desencadeando outras transformações na escola. Embora entendendo que esse tipo de transformações, que ocorrem em um sistema de atividade, não podem ser controladas por pesquisadores que nele atuam (ENGESTRÖM, 2009), buscou abrir alguns caminhos para a aprendizagem expansiva. Essas tentativas – os caminhos – são apresentadas na sequência. Engeström, Ruantavuori e Kerosuo (2013) propõem analisar a aprendizagem expansiva como a atividade da intervenção formativa, especificando as ações que compõem tal atividade.

5.1 As ações geradoras de aprendizagem expansiva

A aprendizagem expansiva, objeto das intervenções formativas, pode ser acompanhada por meio da investigação das ações que a compõem. Conforme apontam Engeström, Rantavuori, Kerosuo: “um processo de aprendizagem expansiva consiste de ações de aprendizagem expansiva” (2013, p.82, tradução livre da autora) [xxii]. Lembrando ainda que, de acordo com Leontiev (1983), as atividades não são diretamente observáveis, mas tomam forma nas ações que as compõem.

Engeström (1999b, 2002, 2013), preocupado em incitar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem expansiva em intervenções formativas, como o Laboratório de Mudança, elabora a descrição de um ciclo de ações encadeadas que culminariam nesse tipo de aprendizagem, em sistemas de atividade. O ciclo é constituído pelas seguintes ações[64]: 1) questionamento; 2) análise (2.1 análise empírica e 2.2 análise histórica); 3) modelagem da nova solução; 4) exame do novo

[64] A sequência dessas ações é idealizada – na prática, elas não aparecem de forma pura. A sequência é relativamente regular; entretanto, as ações podem aparecer em combinações e interações diferentes, mas não completamente arbitrárias (ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013).

modelo; 5) implementação do novo modelo; 6) reflexão sobre o processo; e 7) consolidação da nova prática.

Esse modelo do ciclo de aprendizagem expansiva foi reproduzido anteriormente (no item 2.3). Agora, pretende-se aprofundar as ideias gerais antes apresentadas. Em alguns textos, Engeström (por exemplo, 2002, 2009a, 2010) apresenta o ciclo inserindo detalhes da constituição de cada ação (Figura 14).

Na Figura 14 fica mais claro que o ciclo inicia de um estado de necessidade, expresso por questionamentos (não no sentido de perguntas, mas de críticas ao próprio sistema de atividade). Passa, então, por um processo de análise, focada no levantamento das contradições nele existentes, principalmente das *double binds* – que são as manifestações de contradições intensas, nas quais o sujeito está sob pressão de forças diferentes, igualmente inaceitáveis[65]. A modelagem da nova solução pressupõe ruptura e avanço, oferecendo uma possível solução ao estado de necessidade inicial. Essa solução é detalhadamente examinada e testada – considerando sua dinâmica, seu potencial e suas limitações – levando a prováveis ajustes e melhorando o novo modelo desenvolvido. A ação seguinte é a implementação do novo modelo e sua aplicação a prática, que pode enfrentar resistência, por parte de alguns sujeitos. Tendo sido implementado o modelo, os participantes do sistema de atividade vão refletindo sobre o seu impacto sobre as mudanças que vão sendo construídas. Com essa reflexão, o novo modelo vai-se estabilizando, até chegar a se consolidar. Ao final do ciclo, ainda haverá enfrentamento com os sistemas de atividades vizinhos (sistemas de atividade relacionados), relacionados ao novo modelo, pois mudanças em um sistema influenciam outros que com ele mantém relações.

[65] Uma análise das contradições será apresentada neste trabalho no item 7.3: Das manifestações das contradições.

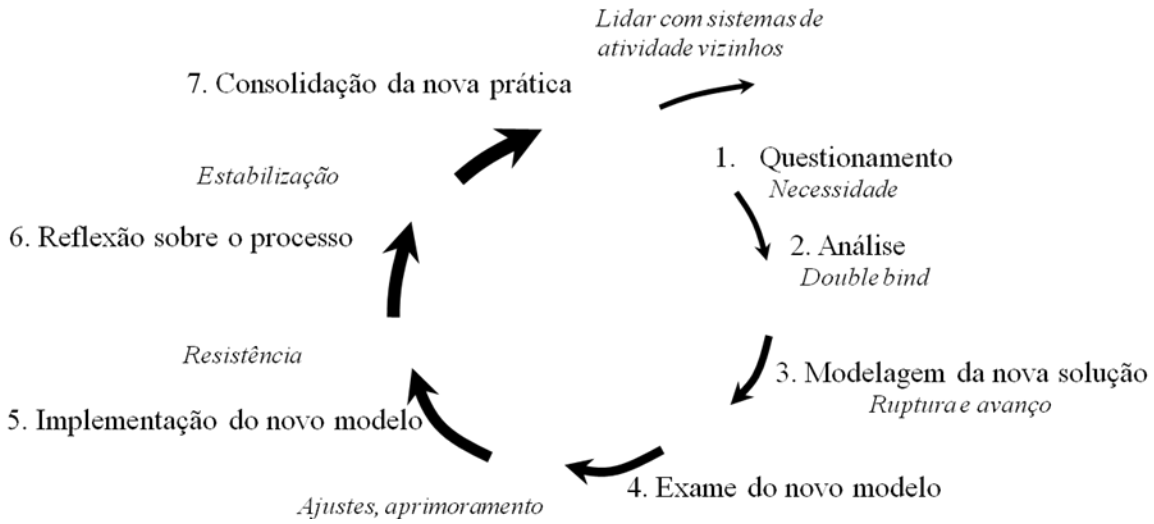


Figura 14 - Esquema Sequência de ações no ciclo de aprendizagem expansiva
Fonte: Adaptado de Engeström (2002, p.58; 2010, p.80).

Além da identificação das ações que compõem o ciclo de aprendizagem expansiva, é possível investigar, com mais detalhes, a aprendizagem expansiva em intervenções formativas. Para aprofundar a análise desse tipo de aprendizagem em um Laboratório de Mudança, realizado no ano de 2010, na biblioteca da Universidade de Helsinque, Engeström, Rantavuori e Kerosuo (2013) propuseram detalhado e abrangente exame das interações verbais ocorridas nas sessões do Laboratório, identificando-as e relacionado-as a cada ação do ciclo de aprendizagem expansiva[66].

Buscou-se, na análise da intervenção implementada nesta pesquisa, igualmente, articular 1) o modelo do ciclo de aprendizagem expansiva com 2) a categorização (codificação) sistemática das ações de aprendizagem expansiva ocorrida nas sessões realizadas com os professores e reveladas nas transcrições de suas falas, durante a interação. A categorização foi realizada da seguinte forma:

1º - Identificaram-se, a partir da imersão nas interações verbais, ocorridas em todas as sessões, as aprendizagens expansivas desencadeadas pelos sujeitos. Isso foi realizado a partir do entendimento de que o objeto da intervenção era a expansão da compreensão de inclusão, pensando na aprendizagem dos alunos com deficiência que frequentavam o 6º ano da escola. Foram selecionadas três

[66] Os autores (ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013), além das ações de aprendizagem expansiva, analisam as ações que não provocaram aprendizagem expansiva, a ciclicidade da aprendizagem expansiva (padrão de desenvolvimento do ciclo de aprendizagem expansiva) e os desvios entre as intenções propostas pelos intervencionistas e o que foi realizado pelos participantes.

aprendizagens expansivas: 1) protocolo de organização da inclusão na escola, 2) agenda para os alunos incluídos e 3) coordenação entre professores da sala regular e sala recursos. As duas primeiras materializando-se em ferramentas. Talvez fosse preferível dizer que se tratavam de aprendizagens potencialmente expansivas, pois não chegaram a se consolidar como novas práticas. De todo modo, foram atividades direcionadas à expansão da concepção de inclusão e das práticas realizadas na escola, sustentadas por ela. Nesse sentido, poderiam ser chamadas, também, de ações de transição (*transitional actions*), ao invés de atividades de aprendizagem expansiva, como o faz Sannino (2008b), ao apresentar os resultados de intervenção formativa em uma escola, na qual a nova atividade não foi sustentada pelos sujeitos, posteriormente, dados os empecilhos encontrados naquela instituição. A autora destaca que, embora a nova prática não tenha sido instituída, as ações modificaram, de algum modo, aquele sistema: "A ação de transição não era uma etapa direta para continuar a 5D[67], mas também não foi simplesmente um retorno ao ensino normal – foi algo na metade disso" (SANNINO, 2008b, p.335, tradução livre da autora) [xxiii]. A análise seguirá com o uso dos termos ações geradoras de aprendizagem expansiva e aprendizagem expansiva, mas com a compreensão de que, provavelmente, as ações analisadas sejam ações de transição, com potencial para gerar aprendizagem expansiva.

2º - Da identificação geral das aprendizagens expansivas presentes na intervenção, passou-se à codificação de todos os excertos que pareciam relacionados a cada uma das três aprendizagens selecionadas no primeiro passo, com o suporte do *software* de análise de dados qualitativos *QSR NVivo 10*. Embora tais aprendizagens tenham sido mais enfatizadas em diferentes sessões, buscou-se localizar, ao longo da intervenção, indícios do seu desenvolvimento – olhando as ações que as compunham –, tentando acompanhar e entender como foram geradas, ganharam forma e, posteriormente, perderam força, a ponto de não se concretizarem.

3º - Tendo selecionado as ocorrências de interações verbais, ligadas às três aprendizagens expansivas identificadas – elaboração de um protocolo de

[67] 5D é a sigla para *Fifth Dimension* (Quinta Dimensão, em português), atividade mediada por computador que faz parte de um projeto, desenvolvido por pesquisadores de uma universidade em colaboração com os professores de escolas elementares. A experiência relatada na pesquisa aconteceu em uma escola italiana, mas o 5D vem sendo utilizado em diversos países.

organização da inclusão na escola; adoção de uma agenda para os alunos incluídos; e articulação entre professores da sala regular e sala recursos – procedeu-se à análise dos sete tipos de ações geradoras de aprendizagem expansiva, antes mencionadas: 1) questionamento, 2) análise, 3) modelagem da nova solução, 4) exame do novo modelo, 5) implementação do novo modelo, 6) reflexão sobre o processo e 7) consolidação da nova prática. Nessa etapa, percebeu-se que nem todas as ocorrências codificadas poderiam ser caracterizadas como ações geradoras de aprendizagem expansiva, sendo eliminadas do *corpus* que serviu de base para a análise da intervenção, as que não tinham essa característica.

4º - Codificadas as aprendizagens expansivas e as ações que as geraram, foi possível traçar a dinâmica do movimento dessas aprendizagens, ao longo de toda a intervenção.

Os dados apresentados neste capítulo seguirão essa lógica de organização e serão mostrados quantitativamente, segundo o número de turnos de falas relacionadas a cada tipo de ação geradora de aprendizagem expansiva, de cada aprendizagem expansiva. Por se tratar da análise de ações, é mais adequado olhar turnos de fala do que episódios (blocos de turnos fala a respeito de determinado tópico) – os turnos de fala dão ideia dos pequenos movimentos, já os episódios indicam partes mais amplas do processo. As ações, em um sistema de atividade, são ações dos indivíduos que o compõem. Então, na análise, deve-se considerá-las como expressões de cada um deles. Por outro lado, para analisar as aprendizagens, deve-se enfocar as ações articuladas pelos sujeitos. Assim, enfoca-se o todo das expressões, olhando para episódios. As ações caracterizam-se pela curta duração, em comparação com atividades, que são compostas de ciclos de ações mais longos. Desse modo, para a análise das ações geradoras de aprendizagem expansiva, é importante considerar o volume (quantidade) das interações entre os sujeitos, representadas nos turnos de fala[68].

Todas as ações de questionar são comuns às três aprendizagens expansivas. Questionar é a ação desencadeante da aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 2002), dirige-se ao objeto de modo amplo (às práticas e aos conhecimentos existentes) e vai, depois, delineando-se em ações mais dirigidas a elaboração de

[68] No capítulo 6, no qual se analisa o objeto da atividade, a organização do *corpus* tomará os episódios como as unidades quantificadas – e não turnos de fala.

soluções, por meio dos modelos e ideias que vão surgindo. Aparecem, também, como críticas e/ou rejeição ao modelo atual. A ação de questionar expressa, como já dito, um estado de necessidade. Na atividade da intervenção, o estado de necessidade que gerou os questionamentos foi, inicialmente, a sensação de despreparo, o não saber o que fazer, diante dos alunos com deficiência intelectual que chegam aos anos finais do ensino fundamental. A ação de questionar também se enraizou nas críticas à política de inclusão escolar, produzindo resistência nos professores. Tal resistência aparecia nas críticas às condições inadequadas do sistema escolar para efetivação de uma escola inclusiva. Os excertos a seguir trazem alguns exemplos, mostrando como os sujeitos foram produzindo as ações de questionamento, ao longo das sessões. Na primeira coluna, é apresentado o contexto em que se produziu cada ação e, na segunda, a fala dos sujeitos (tal dinâmica de apresentação será utilizada em todos os quadros que trazem as ações geradoras de aprendizagem expansiva).

Quadro 3 - Ações de questionamento da aprendizagem expansiva

1. Questionamento	
Contexto	**Falas**
O grupo está organizando, no quadro, uma lista de palavras que indicassem as dificuldades e os aspectos positivos da inclusão naquela escola.	*P9: Outra palavra, no meu caso, acho que é insegurança.* *P4: Eu também acho. É verdade.* *P9: Eu me sinto insegura. Sem saber como* *P12: Eu tenho uma palavra: despreparo.* *P4: Eu também.* *CP: Foi o que eu disse. Exatamente o que eu disse.* *(SESSÃO 1)*
Comentam de alunos dos anos iniciais – E7 e E8 – que têm deficiência múltipla. Antes, os sujeitos diziam da importância da escola para que E1 e E2 pudessem ter inserção no mercado de trabalho. A conversa vai se dirigindo à defesa das escolas especiais.	*P5: A E7 vai trabalhar onde? A E8?* *P6: O que faz? Deixa em casa sem estudar?* *P5: Eu acho, na minha opinião, tinha que ter escolas especiais pra essas crianças.* *CP: Na escola especial eles iam aprender o quê? A mesma coisa que estão aprendendo aqui.* *P7: A escola especial é muito melhor. É especializada. Tem outros atendimentos.* *P4: Tem menos pessoas com eles* *[burburinho, todos comentam juntos; muitos se manifestam a favor de os alunos estarem nas escolas especiais]* *P5: É ilusão isso aí.* *(SESSÃO 1)*
A conversa indica resistência à proposta de inclusão por ela se ter configurado	*P3: [...] Parece que a forma de inclusão que o Brasil encontrou passa a ser empurrada goela abaixo. Isso cria uma animosidade entre o corpo docente e os políticos. Porque eu, do lado de cá, do corpo docente, nunca fui perguntado ou pelo menos uma discussão de forma mais ampla, dentro do processo da inclusão social. Isso chegou, vamos dizer assim, de paraquedas, está aí, a*

como imposição.	*gente tem que resolver, não volta mais.* *CP: Não volta mais. Por isso que eu digo que é resistência. É uma coisa imposta, não tem como mudar. Daqui pra frente, a gente tem que achar maneiras de ajudar essas crianças.* *P3: Cada vez piora.* *CP: Quem não quer trabalhar com essas crianças vai ter que sair da escola. (SESSÃO 1)*
Uma professora comenta a respeito de outra escola na qual trabalha, onde os alunos com dislexia seriam vistos como alunos incluídos, tendo os direitos de avaliação "diferenciada".	*P7: Pra ti ver como na escola ninguém sabe nada de nada. Na outra escola, Deus o livre tu rodar um. Eles são vistos como alunos especiais. (SESSÃO 2)*
A própria coordenadora pedagógica fala da falta de orientação para a inclusão na escola.	*Pesquisadora: No trabalho da classe regular, tem alguma orientação, um padrão, pra trabalhar com esse aluno? Hmm, tipo os pareceres que vocês comentaram. Tem mais coisas? Tiveram alguma orientação para trabalhar com esses alunos?* *CP: Estamos tendo aqui. Tu é a primeira.* *P9: Nenhuma, nada.* *CP: A primeira coisa que a gente está tomando conhecimento é contigo aqui. (SESSÃO 3)*
Questiona-se a finalidade da inclusão, apontando os casos dos alunos com deficiência severa. A professora de sala regular critica e a professora da sala de recursos defende a inclusão desses alunos.	*P5: Então eu te pergunto uma coisa, a E8, que tá agora no 3º ano, não diz uma palavra, não escreve nada, tem uma cuidadora pra estar ali de plantão com ela, qual é o objetivo dessa criança na escola?* *SR: Mas ela sabe um monte de coisa, um monte de coisa!* *P5: Mas a E8 vai poder trabalhar onde? Quando? Como?* *SR: Mas não é questão de trabalho, é questão de formação.* *Pesquisadora: Do desenvolvimento cognitivo dela.* *P5: O que a E8 vai poder fazer por ela na vida?* *SR: Mas não é isso, a gente não está, como vou dizer, focando na independência da E8. Não.No aprendizado dela como um ser humano. (SESSÃO 6)*
A prática de o aluno com deficiência ser promovido em todos os anos gera uma série de questionamentos, trazidos tanto pela professora da sala de recursos, quanto pelos professores de sala regular	*SR: Bom, mas assim ó, vou colocar o caso de um aluno do 4º ano, que ele tem essa consciência. Ele diz pra mim "Como é que eu passei no 3º ano e eu não sei ler?", e aí né? Aí tu tem que rebolar pra dar uma resposta e fazer com que estimule ele. Porque ele tem que ler, ele está no 4º ano.* *P7: E porque ele foi pro 4º ano, SR? Ele podia ter ficado no 3º, né?* *[...]* *P11: E quando chegar na área?* *SR: Mas assim, não tinha como reter ele, né?. Ele estava acompanhando algumas coisas, agora, no 4º ano, a coisa apertou. Agora está bem difícil. Mas ele tem essa consciência, entende? Que ele não sabe ler e está no 4º ano. (SESSÃO 6)*
A professora questiona a promoção do aluno para a série seguinte, sem que ele se tenha apropriado do conteúdo.	*P4: Precisa da divisão e a divisão é mais complicado. Aí eu continuo com aquele problema que eu te dizia, que eles não aprendem o que os outros aprendem, que eles não vão. Se é só simplesmente achar que eles vão avançar, a gente manda pro outro; mas e daí? Isso é muito complicado. (SESSÃO 9)*

São feitas críticas à exigência de proposta inclusiva sem dar condições de trabalho ao professor.	*P3: E não vai funcionar. A estruturação a que o professor está submetido, nenhum professor trabalha menos que 40 horas. Tem que se discutir isso. Porque a educação, a inclusão, passa por isso. Se o professor precisa dar um olhar especial, ele precisa de um tempo de preparação, redução de carga horária dentro de sala de aula. Fazer a discussão da inclusão sem tirar o professor da sala de aula 20 horas que ele tem total – isso é falácia! Em que momento eu vou preparar uma aula como tu quer? Eu concordo contigo, só que nenhum professor que eu conheça aqui, tem menos de 40 horas.* *(SESSÃO 9)*
Discordância, rejeição, à inclusão. Uma professora faz referência à possibilidade de, se houvesse um professor auxiliar, ele ficar com os alunos separados – na perspectiva das classes especiais. A resposta da professora da sala de recursos, ao questionamento, foi, também, aqui codificada, pois é representativa do embate dos posicionamentos sobre a configuração e o papel da escola para as pessoas com deficiência.	*P3: Mas a inclusão pra mim é eles estarem dentro da escola! Todo mundo está em salas separadas! O colégio tá todo num amontoado só! Então tá todo mundo em compartimentos! Ele ia estar no compartimento dele! Eu sou contra, contra, contra essa junção! A gente não ajuda eles, gente! A gente passa a mão na cabeça e passa adiante! Eu sei que vocês não tem nada a ver com isso.* *P6: P3, é uma realidade, infelizmente, imposta. É verdade, não vai voltar.* *P3: Não é pra vocês individual que eu to falando. Mas tu vê que ele não vai, ele não aprende.* *P6: Isso vem do governo, a gente não tem.* *CP: A gente não tem como dizer não. Então a gente está tentando achar uma solução.* *P4: Eu sei. Mas eu to dizendo, se eles chegarem a mandar uma pessoa assim, a gente faz uma salinha separada. Eu dou a matéria, ela trabalha ali sossegada. Mas daí ele vai prestar atenção.* *SR: Mas quando o aluno é especial, mesmo se fosse fazer isso – vamos supor, como tu está dizendo, colocar numa salinha especial, separada.* *P4: É* *SR: Numa sala separada, igual ele não daria conta, porque ele é especial. Ele tem um problema. Então o ganho dele, por mais que vocês não percebam, o ganho dele, dentro de uma turma, ali com os colegas, é muito maior do que um professor sozinho, junto com ele, dentro de uma salinha, tentando colocar dentro da cabeça dele a matéria.* *(SESSÃO 10)*
Os professores que já questionavam a inclusão, por não terem os conhecimentos sobre educação especial e nem condições adequadas de trabalho, apontam, ainda, o despreparo para trabalhar além dos conteúdos para os quais tiveram formação.	*P3: Mas eu acho que a maior dificuldade, e eu nem sei se tenho capacidade pra isso, nem inclinação pra tal, é ser professor alfabetizador.* *Pesquisadora: Mas o ano que vem tu vai ter alunos que ainda não sabem ler.* *P3: Sim, to dizendo que eles vão trabalhar com um profissional que não tem a capacidade de trabalhar com eles. Já vai ficar falho o processo todo. Eu admito que eu não sou profissional capacitado pra trabalhar com esse público alvo!* *P4: Onde é que nós vamos parar?* *P3: Eu não sou! O resultado já vai ser falho.* *(SESSÃO 10)*

De todos os aspectos levantados na ação de questionamento, a falta de formação para trabalhar com os alunos com deficiência, na escola regular, foi o mais recorrente. Esse questionamento é antigo, desde as proposições iniciais de inclusão

escolar, ele já era apontado; Brabo (2015) parte desse ponto e investiga a formação docente inicial no ensino superior, para entender a afirmação dos professores: “Não fomos preparados para ensinar esse aluno” (p.1). Essa colocação sintetiza o questionamento que apareceu, também, na presente pesquisa. Brabo (2015) concluiu que ainda são tímidas as iniciativas, no ensino superior, para garantir boa formação, rompendo, então, com esse discurso, e que, enquanto a formação de professores não for repensada, essa frase seguirá repetindo-se.

A perseverança desse discurso indica que, apesar de já ser antigo, pouco tem sido feito para modificá-lo. A proposta da intervenção era buscar um caminho para minimizar a relatada carência resultante da formação inicial, mobilizando o conhecimento dos sujeitos para formular alternativas, a partir do suporte de estímulos auxiliares – como, por exemplo, as informações contidas nos documentos legais, acerca das diretrizes para a inclusão escolar e os conceitos teóricos que discorrem acerca da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência (conforme se pode acompanhar na descrição do capítulo anterior).

Ao passo que os professores de sala comum repetem o discurso da falta de formação, as falas da professora da sala de recursos são permeadas pelo discurso da atual política de inclusão (BRASIL, 2008), centrada na valorização da diversidade, mas com esvaziamento relativo à aprendizagem de conteúdos. O professor do atendimento educacional especializado parece ter sido cooptado pelo discurso oficial (GARCIA, 2013; PERTILE, 2014) e o reproduz no contexto da escola. É a estratégia de (con)formação docente inculcada na formação dos profissionais para o atendimento educacional especializado (GARCIA, 2013). Esse professor passa a ser o “porta-voz” da defesa da inclusão e o responsável/responsabilizado pelos resultados do processo[69].

Nas ações de questionamento, também estão manifestações indicativas de que as pessoas estavam precisando de ajuda, para lidar com a situação que estavam vivenciando. A ausência de orientações gerava angústia. O não saber o que fazer, originado na falta de formação inicial, era agravado pela ausência de informações, de orientações para o trabalho com o aluno com deficiência. A própria coordenadora pedagógica, que deveria dar orientações e suporte aos professores,

[69] Adiante, neste mesmo capítulo, ao apresentar a terceira ação de aprendizagem expansiva, essa discussão será retomada.

apresentava a mesma falta e indicava que, nas reuniões da intervenção, havia obtido as primeiras informações sobre o assunto. A pesquisa realizada por Leonardo, Bray e Rossato (2009), com professores de quatro escolas (de ensino básico, duas públicas e duas privadas) apresenta dados semelhantes: 16,1% dos professores indicaram ter nenhum conhecimento sobre inclusão e 67,7% disseram ter pouco conhecimento. Importante ressaltar que, nas escolas investigadas, todos tinham alunos incluídos. As autoras perguntam-se sobre a qualidade do trabalho pedagógico que tais profissionais conseguiriam desenvolver, nessas condições, e indicam que, nelas, apenas se pode fazer de conta que se ensina.

As ações de questionamento mostravam que algo não ia bem, no sistema de atividade, e que isso precisava ser mudado. Tanto que os professores diziam que os alunos não estavam aprendendo e que não conseguiam ajudá-los. Também, na pesquisa de Leonardo, Bray e Rossato (2009), os professores, principalmente os das escolas públicas, destacavam que os alunos incluídos não se beneficiavam da inclusão, tendo até prejuízos; os benefícios apontados restringindo-se à socialização.

A percepção de que há problemas, assumindo que é preciso mudar, é o início do processo de aprendizagem expansiva. Nos dados da intervenção, as ações codificadas como questionamentos transmitiam a insatisfação com a situação instalada, a partir da inclusão dos alunos com deficiência.

Todos os excertos codificados como relacionados à ação de questionamento estão presentes nas três aprendizagens expansivas. A frequência dessas ações, ao longo das sessões, pode ser observada nos gráficos (Figuras 16, 18 e 20). Relembra-se que, no Quadro 3, foram apresentados alguns dos excertos referentes à tal ação.

As três aprendizagens expansivas eram voltadas ao mesmo objeto – a expansão da compreensão da inclusão dos alunos com deficiência intelectual no 6º ano e das práticas a ela relacionadas. Assim, entende-se que as ações de questionamento são voltadas a esse único objeto. Elas geraram, porém, diferentes ações subsequentes direcionadas a diferentes estratégias, na tentativa de transformação daquele mesmo objeto: a inclusão. Os três diferentes caminhos das ações geradoras de aprendizagem expansiva são apresentados na sequência.

5.1.1 Protocolo de organização da inclusão na escola

A elaboração de um protocolo de organização da inclusão na escola, para deixar claros os procedimentos necessários nesse processo de inclusão na instituição, foi proposição da pesquisadora. A ideia era abordar tanto os procedimento já estabelecidos como os por estabelecer, ou seja, tanto as regras já postas na escola, como as que eram importantes de serem definidas, visando explicitar a divisão do trabalho existente e a respectiva tomada de responsabilidade por parte dos profissionais da escola, envolvidos com os alunos incluídos.

A origem dessa ferramenta – o protocolo –, que se entende como potencialmente expansiva, pode ser vista ainda na primeira sessão, ocorrida no fim do mês de março (já com um mês de aulas – que haviam começado no fim de fevereiro). Aspecto que chama atenção nessa primeira sessão é a confusão a respeito de quem seriam os alunos incluídos do 6º ano e, junto com ele, o problema de quem deveria estar organizando essa informação fundamental. Tomando o aspecto das informações e da organização como, respectivamente, uma demanda do grupo e condição para pensar alternativas e planejamentos para a inclusão, propôs-se, na segunda sessão, apresentar informações sobre as definições legais da política de inclusão escolar para então, na terceira e quarta sessões, discutir a organização da escola, centrando no grupo de profissionais envolvidos com os alunos dos anos finais. Tais ações miravam deixar claro como a inclusão, em seus aspectos legais e organizacionais, deveria ocorrer, facilitando o trabalho dos profissionais que teriam, assim, estabelecidas as responsabilidades de cada um e, principalmente, o atendimento aos alunos, que teriam suas necessidades identificadas e incorporadas no planejamento desse atendimento.

Nas intervenções formativas, dirigidas por Engeström, a organização do sistema de atividade é alvo de análise e, quando necessário, de discussão, explicitação e reformulação. A intervenção realizada no Hospital da Criança, de Helsinque (ENGESTRÖM, 2002), é um exemplo. Nessa instituição, crianças com diagnósticos múltiplos de doenças, especialmente as que tinham doenças crônicas, utilizavam os serviços especializados, quando, muitas vezes, deveriam estar sendo acompanhadas pelos serviços de atenção básica de saúde. Mas o mais grave da situação era que as informações dos múltiplos atendimentos à criança não estava organizada e, a cada nova consulta, não se tinha em mãos um acompanhamento do

quadro, com o controle das visitas anteriores ao hospital e ao posto, das internações, dos medicamentos receitados. Diante desse quadro, Engeström fez a seguinte observação:

> Esse desafio de aprendizagem não poderia ser enfrentado por meio de treinamento individual dos profissionais de saúde e dos pais para adquirir novas habilidades e conhecimentos. O problema observado era organizacional, não podendo ser resolvido por um somatório de ações individuais (2002, p.42-43).

A intervenção, no Hospital da Criança, chegou a uma ferramenta – a aprendizagem expansiva – denominada “acordo de tratamento”:

> A prática do acordo de tratamento objetiva resolver as contradições representadas na Fig. 6 [a Figura coloca os três sistemas de atividade em interação: Hospital Infantil, Posto de Saúde e família do paciente], criando uma nova instrumentalidade. Essa instrumentalidade, quando compartilhada pelos pais e pelos médicos, além dos limites institucionais, deverá expandir o objeto de seu trabalho ampliando a dimensão de interações socioespaciais horizontais na rede dinâmica do tratamento, tornando as partes conceptualmente conscientes e praticamente responsáveis pela coordenação das múltiplas necessidades e serviços médicos paralelos na vida do paciente (ENGESTRÖM, 2002, p.54).

Bem como o acordo de tratamento visava expandir o objeto através da organização, coordenação e responsabilização das pessoas que atendiam as crianças nos diferentes contextos, também o protocolo de organização foi pensado visando explicitar as tarefas de cada profissional, organizando o trabalho na escola de modo a atender às necessidades dos alunos incluídos. O protocolo de organização não foi a única ferramenta que buscava construir práticas de trabalho articulado: a agenda teve o mesmo propósito ao visar articular a sala de aula com a família e a coordenação entre professores de sala regular e de sala de recursos.

Das aprendizagens expansivas, o protocolo de organização foi a que mais se aproximou dos procedimentos metodológicos da proposta de Laboratório de Mudança[70] (ENGESTRÖM, 2007, 2010, 2011). No Laboratório de Mudança, realizado na intervenção aqui descrita, foram propostas três superfícies (descritas com detalhes no capítulo do Método), assim organizadas pela pesquisadora:

[70] Ver item 3.2.1 no qual se descreve, com detalhes, os princípios do Laboratório de Mudança.

1º - A superfície espelho, trazida pela listagem dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncional, com seus respectivos laudos médicos. A apresentação da listagem provocou reação nos sujeitos que disseram desconhecer alguns dos alunos nela incluídos, discordar da listagem, ou que indicariam outros para o atendimento da sala de recursos.

2º - A superfície modelo/visão foi trazida com a solicitação de que os participantes elaborassem um esquema, a partir de cartões representando as pessoas envolvidas no processo de inclusão escolar (os cartões deveriam ser colocados em um organograma que mostrasse as relações entre eles), modelizando o funcionamento do atendimento aos alunos incluídos no 6º ano e como esperavam que funcionasse.

3º - A superfície ideias/ferramentas foi trazida com a proposta do protocolo de organização, construído a partir de perguntas, elaboradas pela pesquisadora, sobre a responsabilidade dos profissionais da escola em relação aos alunos incluídos – perguntas do tipo “quem é responsável pelo quê?”.

Cabe relembrar que, nem todas as ações do ciclo de aprendizagem expansiva ocorreram sempre. As ações geradoras da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola, por exemplo, não aparecem em todas as etapas do ciclo; pelo contrário, apenas nas etapas de análise e modelagem o protocolo é abordado. O modelo, que seria uma solução possível, nem chegou a ser implementado. O ciclo de ações geradoras de aprendizagem expansiva do protocolo de organização[71] da inclusão na escola é representado na Figura 15. O questionamento, ocorrido nas três aprendizagens expansivas, aparece com maior incidência na sessão 1, a análise predomina na sessão 3; a modelagem da nova solução predomina na sessão 4; e a reflexão aparece na última.

[71] É preciso comentar a expressão “aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola”. Quer-se esclarecer que a aprendizagem expansiva é o próprio protocolo de organização. Talvez o termo “do” passe a ideia equivocada de que a aprendizagem expansiva é uma característica ou um elemento do protocolo de organização. A utilização desse termo, apesar da possível ambiguidade, mantém-se por deixar a escrita do texto fluida já que a expressão soaria estranha sem o termo. O mesmo esclarecimento aplica-se às expressões que virão no decorrer do texto: “aprendizagem expansiva da agenda” e “aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular”

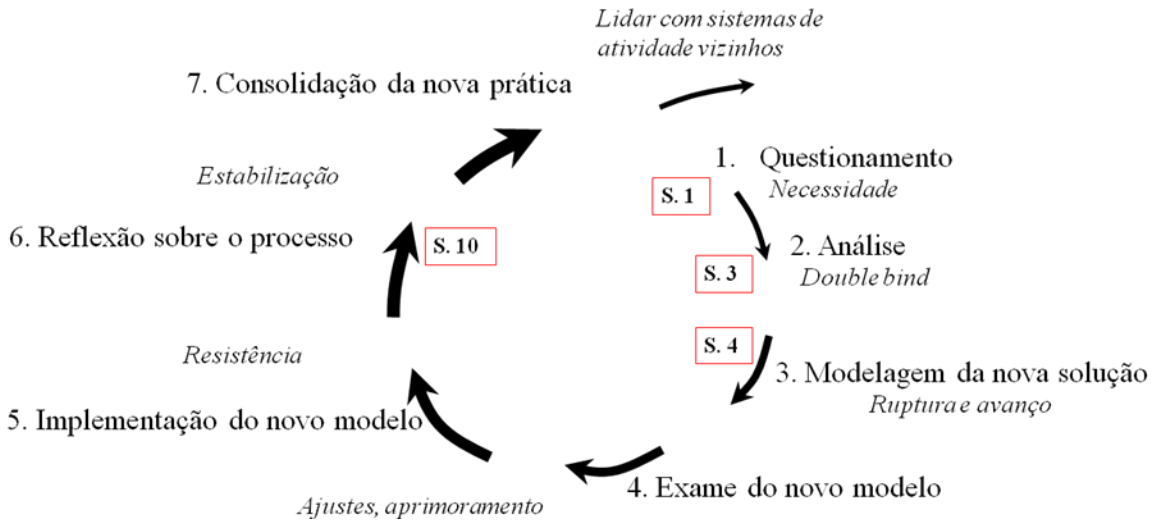


Figura 15 - Esquema Ciclo de ações de aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola.

A frequência detalhada das ocorrências das ações geradoras de aprendizagem expansiva do protocolo de organização está representada na Figura 16.

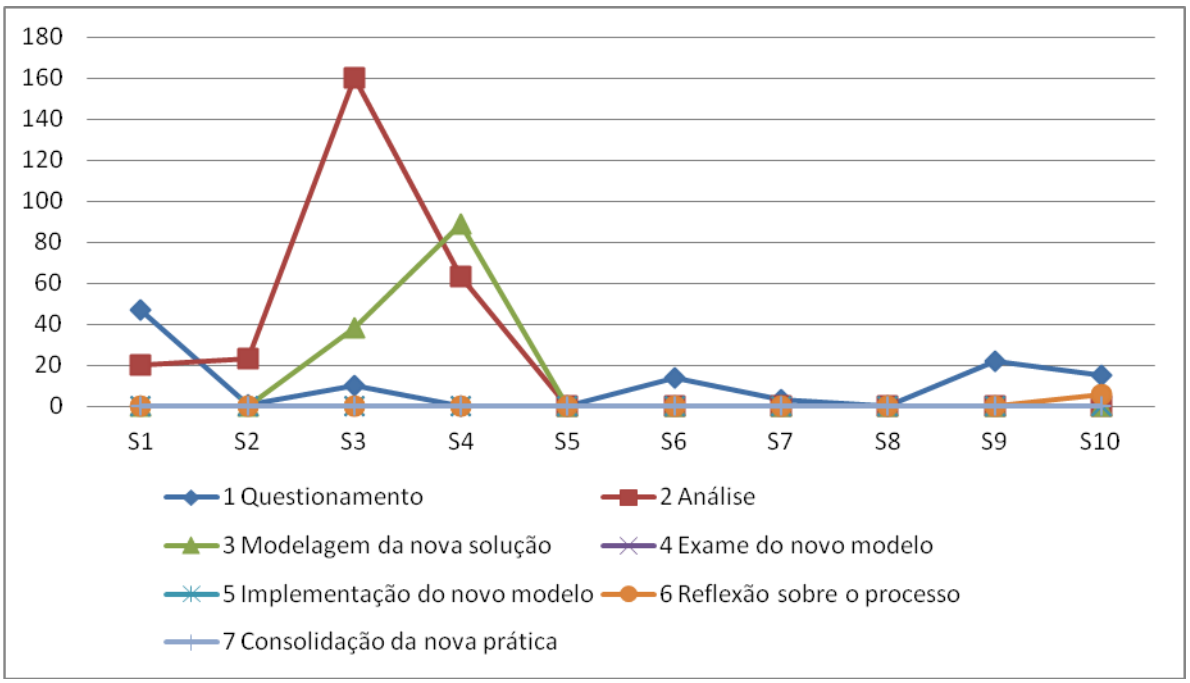


Figura 16 - Gráfico Frequência (por turnos de fala) das ocorrências das ações de aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola

Na Figura 16, pode-se ver que o questionamento esteve presente na maior parte das sessões, na 1 (47 turnos de fala), na 2 (apenas 1 turno de fala), na 3 (10 turnos de fala), na 6 (14 turnos de fala), na 7 (3 turnos de fala), na 9 (22 turnos de

fala) e na 10 (com 15 turnos de fala). A análise aparece em 20 turnos, na primeira sessão, 23 na segunda, em um pico de 160, na terceira, e em 63, na quarta. A modelagem da nova solução foi abordada em 38 turnos na terceira e em 89, na quarta sessão. A reflexão sobre o processo ocorreu em 6 turnos de fala, na décima sessão.

A representação do ciclo das ações geradoras de aprendizagem expansiva (Figura 15) e as frequências dessas ações, representadas no gráfico (Figura 16), devem ser entendidas em conjunto com sua análise qualitativa. Na sequência, são apresentados blocos de excertos das falas, relativas às ações geradoras de aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola, iniciando com os blocos relativos à análise.

A ação que teve maior incidência na atividade do protocolo de organização da inclusão na escola foi a análise. A análise diz respeito à análise das contradições do sistema de atividade (ENGESTRÖM, 2002) e à busca de explicações, seja através de análise empírica da situação que se apresentava no momento, seja por meio de análise histórica (ENGESTRÖM, 1999b). Na intervenção, a ênfase esteve na análise empírica.

A análise acerca de quem seriam os alunos incluídos, que iniciou com as dúvidas dos professores, na primeira sessão, é detalhada na terceira sessão, quando o grupo se defronta com os nomes dos alunos atendidos na sala de recursos e com os respectivos diagnósticos médicos que eles tinham em seu histórico. Dessa análise, que buscava apontar os alunos, segue um bloco da sessão 1 e outros três da sessão 3 :

Quadro 4 - Ações de análise da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola - parte 1

2. Análise	
Contexto	**Falas**
Ao se apresentarem, os professores falam se têm ou não alunos incluídos em suas turmas. Discutem, demonstrando que não sabiam quem eram os alunos incluídos do 6º ano.	*P7: P7 [fala seu nome], sou professora de português, tanto da tarde. Não tenho aluno com necessidade especial com laudo, porque sem laudo é provável que eu tenha.* *[...]* *P11: Eu sou a P11 [fala seu nome], professora de espanhol, sou manhã e tarde, não só área, currículo também. E concordo com ela, com laudo não tenho nenhum, mas eu acho que tenho alunos especiais.* *P4: Mas tu não tem o 6º ano?* *P11: Tenho, mas é o que eu to dizendo.* *P4: No 6º, com laudo tem uns quantos.* *P5: Tem o E3, tem a E1, o...* *CP: Gente, tem dois só. Com laudo, 2.*

Supõem que sejam a E1 e o E3, mas também suspeitam do E2.	*P5: O E3 e a E1?* *CP: Os outros laudos estão em andamento.* *[Todos falam juntos, não tem como entender. Estão tentando descobrir quem são os alunos com necessidades especiais com laudo]* *CP: (dirigindo-se pra SR): O E3 e a E1 que têm laudo, né?* *P4: O E2 anda muito fora...* *CP: Ele não tem laudo.* *P5: Mas como assim?* *CP: Porque os pais não foram, não tem.* *P5: Tá, eu te pergunto: a escola, sempre com esses problemas e sempre na sala de recursos, e nem a escola tem o laudo deles?* *(SESSÃO 1)*
Ao olhar os nomes dos alunos atendidos na sala de recursos, começam a tentar descobrir seus diagnósticos. Aparecem os nomes de E4 e E5 que, até então, ninguém havia citado.	*[...]* *P2: E4 eu até sabia, mas o E5 eu não desconfiava.* *P5: Quem é o E5?* *SR: Da 6C.* *P5: Mas quem é?* *OE: Mas o E5 não tem CID.* *E10: E5, ele tá na mesma sala que a E4.* *P3: É o baixinho aquele?* *P1: Não, ele é alto.* *P4: Mas me diz uma coisa: o que o E5 tem? – pra eu poder observar* *(SESSÃO 3)*
Os professores acham que E3 é aluno incluído e que frequenta a sala de recursos. Entretanto, a professora da sala de recursos não o conhece – já que não houve encaminhamento para avaliação e atendimento especializado.	*P3: E o E3 não está aí?* *Vários: Não.* *Pesquisadora: Do 6º ano são esses.* *P3: Mas ele tem. [olha pra SR]* *[SR acena negativamente com a cabeça]* *P3: Como? Ele tem problema! Motor também!* *P5: Ahh! O E3!* *CP: Qual?* *P5: O E3, filho da B [nome da mãe].* *P10: Mas o E3 não foi encaminhado?* *P3: Tá, e a mãe não vai encaminhar?* *[conversas]* *Pesquisadora: Numa situação dessas, em que vocês acham que um aluno tem alguma deficiência, no caso falamos do E3, o que se deveria fazer? O que tu faria se tu acha que o E3 tem alguma coisa?* *P5: Ah, eu me esgoto.* *P3: Como assim? Não entendi.* *Pesquisadora: Tu não poderia encaminhar ele? Qual procedimento que se utiliza na escola?* *SR: Pede uma ficha de observação, e aí...* *P3: Mas ninguém pediu esse encaminhamento dele nas séries iniciais?* *P2: Eu achei que ele já vinha com esse laudo.* *P5: Eu também.* *P10: Eu achei que já tinha esse encaminhamento.* *P3: Nunca notaram que ele tinha uma diferença?* *(SESSÃO 3)*
Discutem diagnóstico, característica do E3 e possibilidades de organização de encaminhamento.	*P5: Mas é hiperativo e com déficit de atenção.* *CP: CID 10. Tem até CID, aqui.* *P10: Mas tudo que tu leu aí a gente já identificou em sala de aula.* *[conversas várias]* *P5: Mas ela disse que hiperatividade não entra.* *Pesquisadora: Mais do que o CID, é importante saber...* *P3: Eu acho que precisa formalizar. Mas não precisa ficar burocratizando. Muito papelzinho.* *Pesquisadora: Tem de ter algum procedimento, senão a coisa se perde.*

	P3: O que a gente pode fazer. O professor, ao identificar o aluno, bota o nome dele e aí põe lá, numa mesma folha, história, geografia, ciências, todos os componentes; e cada um dá seu parecer. Assina todo mundo e entrega. Melhor fazer uma folhinha e rodar. *Pesquisadora: Sim, fica bem.* *CP: Como ela acabou de dizer que essas coisas de hiperatividade não entra, como [aqueles alunos] os que a gente deve atender.* *OE: Não entra como aluno especial. Mas é da sala de apoio.* *(SESSÃO 3)*

Os blocos de excertos mostram o processo de reconhecimento de quem são os alunos considerados incluídos. O desconhecimento levanta uma série de incongruências:

- Como estabelecer propostas para promover a inclusão, se não se sabe quem são os alunos incluídos?

- Como planejar as adequações necessárias dos conteúdos, dos objetivos, das avaliações, dos procedimentos didáticos, sem conhecer os alunos?

- Como orientar as discussões na escola sobre a inclusão se a própria definição de alunos incluídos está confusa para as pessoas?

Essas incongruências levam a enxergar, agora, a contradição já na definição de inclusão: afinal, inclusão de quem? – ainda que se percebam características diversas nos alunos, muitas implicando dificuldades escolares, só algumas dessas características irão definir alunos incluídos.

Os dados indicam que, durante a intervenção, a percepção da contradição acontecia no nível empírico, para os professores. As falas sugerem que percebiam as contradições nos problemas do dia a dia da escola, nas divergências entre os professores – contradições manifestadas no discurso, mas não nomeadas: "*Mas tu não tem o 6º ano? [...] No 6º, com laudo tem uns quantos*" (P4. SESSÃO 1). "*Mas me diz uma coisa: o que o E5 tem? – pra eu poder observar"* (P4. SESSÃO 3). "*Como? Ele tem problema! Motor também!"* (P3. SESSÃO 3)*. "Mas o E3 não foi encaminhado?"* (P10. SESSÃO 3)*.* "*Tem até CID aqui. [...] Mas ela disse que hiperatividade não entra"* (CP e P5. SESSÃO 3).

A contradição na própria definição de inclusão não foi explicitada durante a intervenção. Desse modo, no intuito de tentar organizar a delimitação dos alunos incluídos, tornando-os visíveis, buscou-se ancorar essa definição na Política de Inclusão, bem como nos documentos que constavam nas pastas dos alunos incluídos. Talvez pudesse ter sido problematizada a definição de alunos incluídos

que traz a Política, já um restrito número de alunos cabe nessa definição. Contudo, se pensou ser conveniente seguir os apontamentos vigentes para tal definição, pois são os documentos legais que orientam a gestão escolar, tanto em termos de relatórios que a escolas devem responder – por exemplo, na definição dos alunos que consta no Censo Escolar – quanto em termos de financiamento e diretrizes de ação – como consta na Meta 4 do Plano Nacional de Educação:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, s.p. grifos da autora).

Desse modo, se admite apenas ter tomado as definições legais vigentes, sem tê-las problematizado com o grupo, sem ter buscado as contradições dessas definições. A centralidade esteve em pensar alternativas com as condições do cenário educacional dado e as transformações possíveis a partir dele.

A percepção da contradição ocorreu no nível empírico e a proposição de sua superação também – a partir da organização do sistema. Entendendo que a falta de conhecimento das definições da Política de Inclusão (apresentada no Quadro 4, acima) e que a ausência de fluente comunicação entre os diferentes profissionais com ela envolvidos, na escola, sem clara divisão de trabalho (aspecto que será analisado no Quadro 5, na sequência) causava muitas confusões, o protocolo foi pensado como possível alternativa de avanço no processo. O cerne dessa ferramenta (ou dessa aprendizagem expansiva) partiu da análise de “quem faz o quê”. No protocolo, confere-se especial atenção à divisão do trabalho e também às regras que o poderiam orientar – componentes do sistema de atividade[72]. Os excertos das transcrições, apresentados abaixo, seguem abordando as ações de análise, mas agora focando as relações entres os profissionais atuando no sistema de atividade da escola:

[72] Ver item 2.3, no qual se explica o modelo de sistema de atividade elaborado por Engeström, com a descrição de seus componentes.

Quadro 5 - Ações de análise da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola - parte 2

2. Análise	
Contexto	**Falas**
São feitas perguntas ao grupo, pela pesquisadora, na tentativa de promover o conhecimento dos procedimentos e dos profissionais responsáveis pelos encaminhamentos referentes aos alunos incluídos.	*Pesquisadora: [...] O aluno chegou na escola com laudo, o quê a gente faz? Tem que chamar a família. Quem vai chamar a família?* *OE: Sou eu.* *Pesquisadora: Daí encaminha pra sala de recursos. A SR vai ficar sabendo. Mas quem vai avisar os demais professores que aquele aluno está chegando? [apontam para a CP. Ela ergue a mão, identificando-se com a função]* *CP: Assim que chegar até mim.* *OE: É toda uma logística.* *CP: Até que ela [SR] consiga marcar um horário pra fazer uma avaliação. As coisas estão indo.* *P4: E os dias vão passando.* *P3: E tudo isso desemboca lá no professor.* *Pesquisadora: O processo deveria acontecer em algumas semanas. Porque se demora um mês ou dois, fica esse tempo o aluno lá. Se ele é quieto e não tem nada tão evidente, nem vais perceber.* *P5: Esse E5, que vocês falaram, eu não tenho a menor ideia de quem é.* *(SESSÃO 3)*
Os professores estão diante de cartões que representam as pessoas da escola envolvidas com a inclusão, além de contarem com papel pardo e canetas coloridas – material com o qual devem elaborar um esquema ilustrando as relações entre as pessoas envolvidas e a organização da escola para a inclusão.	*[todos ao redor da mesa]* *P9: Bota aqui um aluninho.* *P4: Primeiro chega na direção. Aqui tem a secretaria.* *P9: Aqui é orientação, não supervisão.* *P4: E a secretária? Recebe depois que está matriculado é que passa para...* *P10: Não é a secretária, é a direção.* *P4: Quem é que diz que tem vaga?* *P3: Vamos fazer como a gente enxerga. Basicamente, o aluno chega até nós e se diz: esse aqui é especial, esse aqui não é.* *(conversas que não dá pra entender)* *P4: Coordenação e nós.* *P10: E a sala de recursos vem depois.* *P2: Coordenação é a CP. E aí vem as aulas, eu acho.* *(conversas)* *P10: Não tem mais um aluninho? O aluninho tem que ficar no meio, aqui.* *P9: A pessoa chega com o filho na secretaria. E a secretaria chama a diretora. E a diretora vai passar pra coordenação e orientação. E aí vem.* *P1: E aí vem pra nós.* *P2: O aluno frequenta ao mesmo tempo?* *P9: É.* *P10: Mas na ordem é a última, né?* *P12: Quantos tinham na sala de recursos e na minha aula eu não sabia.* *P1: Pois é; aquele dia a gente ficou sabendo de uns quantos que estão na sala de recursos e que a gente não sabia. Do E5, da E4.* *P10: Eu acho que o aluno não pode ficar só lá em cima, ele tá lá e aqui no meio.* *(SESSÃO 4)*
Ao responderem à grande parte das perguntas, indicando que a coordenadora pedagógica era a	*P4: Tens que fazer greve, aumento de salário pra CP.* *P7: Como a gente não consegue, a todo momento, falar com a OE ou com a SR, acaba sempre indo pra CP.* *CP: Eu sirvo de ponte, assim, digamos assim.* *Pesquisadora: Acaba que tu sabe de tudo também.* *CP: Porque assim, quem vai chamar os pais desses alunos, é a OE. Mas eu vou*

pessoa que estava responsável, percebem que ela acumula muitas funções (para além daquelas de seu cargo).	*estar em contato com os professores, com a SR, vou passar pra OE, que passa pros pais. Ela depois passa pra mim, pra repassar pra eles. Eu vou estar sempre.* *P3: O problema de centralizar tudo numa pessoa é que daqui a pouco ela não vai conseguir fazer; e não é porque não queira, não dá.* *CP: Como hoje, que eu não pude atender o pedido da colega porque estava dando aula de artes e de educação física, ao mesmo tempo.* *P3: Quebrastes as leis da física.* *P9: Um corpo não pode ocupar dois lugares no espaço.* *CP: Depende do tamanho do corpo, né?* *(SESSÃO 4)*

Os três blocos apresentam análises empíricas da organização da escola. Engeström (1999b) chama esse tipo de procedimento de análise empírico-real: “Outro tipo de análise é a empírico-real; ela visa explicar a situação pela construção de uma figura das suas relações sistêmicas internas” (p.383, tradução livre da autora)[xxiv]. A elaboração do protocolo, que passou pelas perguntas respondidas e pela construção do esquema, revela a divisão de trabalho que está na base do sistema de atividade da escola. Revela, também, os problemas relativos a esse componente, principalmente, à ineficiência e à dificuldade de comunicação com a professora da sala de recursos, que acarretam sobrecarga de trabalho da coordenação pedagógica. Novamente, a contradição não é nomeada, mas aparece no discurso: na sessão 3, por exemplo, ao ser apontada a logística demorada de avaliação dos alunos, e na sessão 4, quando os professores comentam sobre os alunos que eram atendidos na sala de recursos, cujos dados não lhes havia sido passados e, também, quando apontam a coordenadora pedagógica como responsável por quase todas as tarefas relativas à inclusão, por ser a profissional que conseguem acessar, já que a comunicação com a professora da sala de recursos e com a orientadora educacional é pouca. A contradição estaria na divisão do trabalho que se apresenta demasiadamente centrada nas ações isoladas de cada profissional. Aparece, ainda, na falta de clara definição dos seus papéis, de modo que a responsabilidade recai sobre apenas um profissional.

Esse tipo de organização do trabalho faz com que, por exemplo, qualquer resposta seja muito demorada. Mas quem organiza o processo? Eles mesmos. Partindo desse ponto, parecia possível pensar na modelagem de mudanças para a resolução dos problemas percebidos.

A modelagem dessas mudanças apostava que as pessoas envolvidas com a inclusão na escola poderiam reorganizar-se, a partir da tomada de consciência sobre as dificuldades na divisão das tarefas, na comunicação, na responsabilização dos profissionais competentes etc. para planejar novos formatos de trabalho e novas formas de relação que minimizassem os empecilhos percebidos. A modelagem deve transmitir [no modelo] as relações por um meio explícito e simples (ENGESTRÖM, 1999b). Nessa direção, propôs-se a modelagem a partir de perguntas orientadoras, que tratavam da realidade cotidiana das pessoas. A estratégia adotada para a modelagem foi simples e direta, conforme se pode observar nos excertos a seguir:

Quadro 6 - Ações de modelagem da nova solução da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola - parte 1

3. Modelagem da nova solução	
Contexto	**Falas**
Perguntas são colocadas em um texto, que foi projetado (usando um projetor multimídia), para que todos pudessem acompanhá-lo.	*Pesquisadora: [...] Como se fosse um protocolo, fazermos um acordo de como agir quando chega, na escola, um aluno com laudo ou sem laudo ou quando a gente percebe alguma coisa.* *Chega uma criança com laudo na escola, qualquer laudo que implique sala de recursos, quem recepciona essa criança e a família?* *CP: Direção.* *Pesquisadora: Da direção, como ela já está com laudo, ela precisará frequentar a sala de recursos, além da sala regular. Quem vai avisar os professores sobre aquela criança?* *P7: A CP.* *CP: É que assim, mesmo que o aluno chegue com laudo, tu [SR] ainda faz uma nova avaliação, não é? Como funciona?* *SR: Não. Ele vai sempre ser avaliado. Mas primeiro ele vai pra sala de aula, com o professor. Aí, a primeira observação vai ser do professor. E aí, claro, depende do caso. Por exemplo, tem casos como o E6, tem Síndrome de Down. O E6 ainda não tenho o horário dele, mas ele tem que estar na sala de recursos, independente de avaliação. Porque é uma síndrome, uma coisa que não tem dúvida.* *P7: Tá, mas se a criança já chega com laudo, ainda é precisa avaliá-los.* *P3: Pra contestar o laudo? Pode contestar o laudo?* *SR: Não, não. Mas, assim, a gente tem que fazer aquela avaliação psicopedagógica, toda essa...* *P9: Tem que ver quais são as habilidades que ele tem que desenvolver.* *SR: Ver o que ele sabe. Quais são as dificuldades e o que ele sabe e não sabe. Então, é mais ou menos isso. Eu quero dizer que o E6 também, no caso, também tem que passar por uma avaliação. Mas a vaga dele já tá.* *(SESSÃO 3)*
Durante a discussão, uma das professoras vai escrevendo as respostas, digitando-as num	*Pesquisadora: Como os professores fazem o encaminhamento para a avaliação, se percebem características diferentes? É formal?* *CP: Não, os professores chegam pra mim e dizem: "Ó CP, acho que o fulano tem isso aqui". Então eu vou pegar e pedir pra SR dar uma olhada nele. Tudo mais ou menos assim.* *P7: Tem um papel que a gente preenche.* *P2: O ano passado, eu lembro que a gente tinha, esse ano não vi mais.*

computador, que tem a tela em projeção para todos acompanharem. Discutem-se os procedimentos para encaminhamento para a sala de recursos, no sentido de elaboração de ferramentas compartilhadas pelo grupo. Percebe-se que já existiam algumas ferramentas estabelecidas, mas nem todos tinham conhecimento delas.	*P4: Mas isso é depois, primeiro a gente avisa ela.* *P7: Sim, a gente conversa bastante, mas, pra encaminhar, eu lembro que, de alguns alunos, eu e a P2 que fizemos.* *Pesquisadora: Então primeiro conversa com a CP e depois preenche o documento.* *P7: Depois pede o papel.* *(conversas)* *P3: E antes de falar com a CP ou com a orientadora, a gente sempre tira um diagnóstico com os professores.* *Todos: Ah sim!* *P3: De repente, é só numa disciplina, que tá ruim. Mas quando vê que é assim com maioria, faz o encaminhamento.* *[...]* *P3: A coisa que a gente poderia formalizar é fazer um canhotinho ali "o aluno está sendo encaminhado", todos os professores rubricam, entrega pra SR, pra orientadora.* *P4: Mais um papel!* *P3: Fica sempre burocratizado. Enfim, mas...* *P7: Mas tem que ter, porque senão fica só no disse que me disse. E aí não vai o negócio.* *[...]* *P3: Eu vejo assim: depois que estruturar isso na escola, vai ficar fácil, entre aspas, porque aquele aluno que teve problema nos anos posteriores, já teve todo monitoramento dele. Ele vai estar monitorado. Aí, a única coisa que vai ter que variar é quando chegar um aluno novo.* *(SESSÃO 4)*

Os dois excertos são representativos do formato que a modelagem tomou: perguntas da pesquisadora, com respostas dos professores.

Engeström (2002) fala da emergência de uma nova instrumentalidade, um novo padrão de atividade, a partir das modelagens – assim, a modelagem seria ação estratégica na aprendizagem por expansão. Contudo, na intervenção aqui relatada, agora se percebe que a modelagem não se constitui como ação coletiva, foi ação muito mais da pesquisadora, embora esta acreditasse que estava, apenas, orientando o processo. O excerto a seguir esclarece como a modelagem da nova solução foi produzida:

Quadro 7 - Ações de modelagem da nova solução da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola - parte 2

3. Modelagem da nova solução	
Contexto	**Falas**
Ao final da terceira sessão, a pesquisadora combina de sistematizar as discussões	*Pesquisadora: Tentando amarrar e finalizar aqui: para o próximo encontro, eu vou ouvir tudo o que a gente disse e tentar pensar uma sistematização e também propor pra vocês irem pensando. Pra gente entender como funciona esse sistema aqui da escola. Já anunciamos alguns possíveis ajustes pra funcionar melhor. Então, se pensaram em mais coisas, a gente pode oficializar alguns aspectos. Em tais casos, são esses os procedimentos, tais casos é*

daquela sessão e desenvolver a base do protocolo de organização.	*assim. Eu nem sei se eu posso fazer isso.* *CP: Podes claro.* *P9: Deves.* *P2: A escola está precisando disso.* *CP: A gente está precisando de ajuda.* *Pesquisadora: Não é algo que quero definir sozinha. É pra pensar junto.* *P9: Pra organizar mesmo.* (SESSÃO 3)

A necessidade de uma melhor organização era clara para a pesquisadora e ela supunha que o mesmo era percebido pelos demais participantes. As contradições que se manifestavam no discurso dos sujeitos (apresentadas acima, na discussão do processo de análise) levaram a propor tal ferramenta como possibilidade de expansão. Porém, a necessidade expressa pelos participantes mostrou-se superficial, presente apenas no discurso e não nas ações práticas.

Pode-se interpretar a situação a partir das ideias de Leontiev (1991) acerca da diferenciação entre motivos apenas compreensíveis e motivos realmente eficazes (conceitos apresentados no tem 2.2). O motivo da participação na construção do protocolo de organização poderia ser o de responder à demanda da pesquisadora, que estava perguntando sobre as relações na escola relacionadas ao trabalho com alunos incluídos. Esse seria um motivo apenas compreensível que poderia ser transformado em motivo realmente eficaz se, durante a atividade de construção do protocolo, os professores fossem afetados pelos possíveis resultados que previssem derivar do protocolo. Leontiev (1991) explica a transformação de motivos a partir dos resultados:

> Como ocorre a transformação de motivo? A questão pode ser respondida simplesmente. É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente o induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais, ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (p.70-71).

Ao se propor a construção do protocolo como ferramenta potencialmente expansiva, por se enxergar a necessidade de uma melhor organização, manifesta na fala dos sujeitos, buscava-se que o próprio processo, com seus resultados, afetasse os sujeitos de modo que a reorganização do trabalho na escola passasse a ser um

motivo realmente eficaz a ser viabilizado pela construção e pelo uso do protocolo de organização.

Contudo, os motivos que orientaram a atividade de elaboração do protocolo permaneceram como motivos expressos na fala, como motivos apenas compreensíveis, mas não como motivos eficazes. Sendo assim, a ferramenta que se via potencialmente expansiva, acabou não sendo implementada e, assim, encerrou-se na modelagem.

Ao final da quarta sessão, as perguntas que os sujeitos foram respondendo geraram um texto com os apontamentos sobre a organização da escola para a inclusão. Segue o quadro (Quadro 8) com o texto final da modelagem do protocolo de organização da inclusão na escola:

Quadro 8 - Sistematização da modelagem do protocolo de organização da inclusão na escola

Sistematização da organização com base nas informações dos dois últimos encontros

- O aluno chega com a família.
- É recebido pela direção que se encarrega da matrícula.

- Se chegar com laudo, a informação é repassada para a coordenação e orientação.
- A orientação marca uma conversa com a família.
- A coordenação avisa os professores que eles terão o aluno com necessidades especiais.
- O aluno vai para a turma correspondente.
- Depois de um período, no qual os professores conhecem o aluno, ele vai pra sala de recursos. Ele será atendido ali depois de avaliação do professor dessa sala de recursos. (Esse período, em que o aluno que já tem laudo fica somente na classe regular, não poderia ser extenso. Se o aluno já chega com a indicação de necessidades especiais, é importante o professor de classe regular estar orientado/esclarecido a respeito).
- O aluno frequenta, paralelamente, a sala regular e a sala de recursos.

- Se o aluno não tem laudo, mas o professor percebe características específicas e desconfia de algum outro problema, ele encaminha o aluno para uma avaliação na sala de recursos. Esse encaminhamento é feito, geralmente, via coordenação que avisa o professor responsável pela sala de recursos. (Esse caminho poderia ser direto se os professores da classe regular tivessem maior contato com o da sala de recursos. Às vezes é feito também via orientação). Esse encaminhamento, por vezes, é feito formalmente, com um requerimento escrito com as observações de cada professor – contudo, essa prática não está disseminada.
- Antes mesmo do encaminhamento, os professores discutem informalmente entre si, com o objetivo de verificar se a característica que um percebe também se manifesta nas aulas das outras disciplinas.
- A resposta (para a solicitação da avaliação) da sala de recursos pode levar algum tempo; poderá vir via coordenação ou diretamente marcando uma conversa entre professores de sala de recursos e da sala regular.
- Dependendo da resposta dessa avaliação, poderão ser solicitados outros processos avaliativos de ordem médica/clínica. Esses encaminhamentos são feitos pela orientação.
- É a orientação que chama para a Escola a família desse aluno em processo de avaliação – tanto para informá-la, quanto para solicitar outras informações a respeito da criança/adolescente. O professor da sala de recursos é quem poderá conversar com a família.
- Se for constatado que o aluno tem necessidades especiais (que é público alvo da educação especial) ele passa a frequentar a sala de recursos paralelamente à sala regular.

- Caso não haja mais vagas (horários) na sala de recursos da própria Escola, se procura outra escola ou centro de atendimento onde esse aluno identificado possa ser atendido.
- Se na avaliação se concluir que não é caso para sala de recursos, mas que o aluno precisa de acompanhamento pedagógico, ele pode ser encaminhado para a sala de apoio.

- Durante todo o processo é importante a interação e comunicação entre professores da sala de recursos e da sala regular – seja no processo de avaliação de aluno com suspeita de necessidades especiais, seja para o trabalho cotidiano de qualquer aluno que transite nesses dois espaços. Sugestão: 1) que se façam reuniões periódicas; 2) que se tenha um período no horário do intervalo em que seja possível, rapidamente, trocar informações.

- Registros do processo estão na sala de recursos.
- A coordenação centraliza e distribui as informações.

Este texto, que seria o protocolo de organização, foi enviado para o e-mail dos sujeitos e também entregue a todos, em versão impressa, na quinta sessão. As diretrizes de ação nele apontadas mais sistematizam a organização que já existia do que criam uma nova. O novo estaria em sistematizar e compartilhar informações que já existiam aqui e ali, mas que não eram conhecidas por todos. Um documento compartilhado dessa forma também deveria implicar a tomada de responsabilidade pelos diferentes profissionais em relação às tarefas que fossem de sua competência.

Depois de compartilhado o documento com todo o grupo, deu-se, equivocadamente, por encerrada a discussão sobre o protocolo. Ingenuamente, pensava-se que, uma vez tomadas decisões coletivas, elas seriam implementadas. Assim, nas sessões seguintes, outros tópicos foram propostos pela pesquisadora e apenas na última, na qual se propôs uma retrospectiva da intervenção toda, foi resgatada a discussão sobre o protocolo. A retomada dessa discussão, durante a reflexão sobre o processo vivido, indicou que a nova ferramenta não havia avançado para além da modelagem, pois o aluno para quem, desde as primeiras sessões, os professores apontavam a necessidade de encaminhamento para avaliação e atendimento da sala de recursos, seguia sem ter sido encaminhado – conforme se pode acompanhar no Quadro 9.

O bloco transcrito na sequência (no Quadro 9) está sendo entendido como reflexão, pois traz uma avaliação do processo, ainda que não dita explicitamente. No excerto, constata-se que os procedimentos colocados no papel seguiam sem ser assumidos pelas pessoas, tanto que uma série de perguntas ecoou em silêncios (não respostas). Também permanecia a responsabilização do outro ou das condições vigentes, pela manutenção da situação problemática. O protocolo de

organização, que buscava implicar as pessoas no processo de inclusão, tornando-as conscientes e responsáveis pelas tarefas que lhes cabem, não se efetivara.

Quadro 9 - Ações de reflexão sobre o processo da aprendizagem expansiva do protocolo de organização da inclusão na escola

6. Reflexão sobre o processo	
Contexto	**Falas**
Resgate, na retrospectiva das sessões, da discussão sobre o protocolo de organização e perguntas sobre o encaminhamento para avaliação, pela da sala de recursos, do aluno E3 – em relação ao qual, desde o início, todos os professores percebiam características que estariam indicando alguma deficiência.	*Pesquisadora: No encontro 3, a gente tentou começar a organizar a escola. Como se percebeu que não sabíamos ao certo quem eram os alunos, comecei a perguntar "quem informa vocês sobre esses alunos?", "quem faz o encaminhamento?", "quem avisa?" – daí era tudo a CP. Foi quando tentamos, com as fichas, fazer o caminho que o aluno percorria na escola. Desde então, isso ficou mais claro? Ajudou o trabalho de vocês? Mudou alguma coisa? Como ficou isso? Outros encaminhamentos foram feitos? No caso do E3, que se achava que tinha alguma coisa, como ficou? Como foi o encaminhamento dele?* *P5: O E3.* *P3: Parecer não tem.* *Pesquisadora: Não, mas pergunto se quando não tem parecer e a gente percebe alguma característica. A SR apontou que se deveria fazer um encaminhamento escrito para uma avaliação.* *CP: É que isso aí é assim, uma coisa extremamente demorada. Então isso aí, quando a gente faz, encaminha pra uma avaliação, às vezes ele só vai participar dessa avaliação no outro ano ainda.* *Pesquisadora: Tá, mas ele foi encaminhado pra essa avaliação?* *CP: Pois quem faz é a SR, então, eu não sei te dizer. Ela disse que vinha, só não chegou ainda. Mas eu sei que a mãe dele, parece que ele faz atendimento com psicólogo, mas particular. Não vem nada pra escola.* *(SESSÃO 10)*

A compreensão do envolvimento das pessoas com a aprendizagem expansiva do protocolo – a atividade – precisa ser entendida para além das ações de aprendizagem expansiva. O conceito de *agency* parece ser fundamental para tal entendimento. Esse conceito será discutido mais adiante. Na sequência, apresentam-se as outras duas aprendizagens expansivas.

5.1.2 Agenda

Diferentemente do protocolo, que foi proposto pela pesquisadora, a ideia da agenda nasceu na entrevista que foi realizada com os pais dos dois alunos com deficiência incluídos no 6º ano, mais especificamente, com a mãe da aluna E1 – da fala dessa mãe para a professora da sala de recursos acerca das dificuldades que a aluna vinha enfrentando e da dificuldade da família em acompanhar todas as questões escolares. Embora, desde o início das sessões, o papel da família no

sucesso da inclusão fosse mencionado, os profissionais da escola não tinham conseguido elaborar uma estratégia ou ferramenta, tal como o fez a mãe da aluna na conversa-entrevista que teve com a professora especialista e com a pesquisadora. O desenvolvimento dessa ferramenta mostra como a interlocução entre diferentes sistemas de atividade pode ser produtiva em termos de buscar solução para os problemas compartilhados por tais sistemas. Acompanhando as ações de aprendizagem expansiva relacionadas à agenda detalhar-se-á esse processo.

O cerne da expansão propiciado pela agenda estava na parceria, na cooperação, entre escola e família para ajudar o aluno com deficiência intelectual a se organizar em suas tarefas escolares. Havia queixas da escola apontando que os alunos tinham seus cadernos bagunçados e que não faziam os temas e queixas das famílias apontando que não recebiam orientações para acompanhar o acontecia na vida escolar dos filhos. No meio dessas queixas, estavam os alunos com dificuldade de organizar seu material e organizar a si mesmos, em relação aos conteúdos abordados em sala de aula, no momento em que passam para os anos finais. Nesse momento, o ensino passa a ser divido em diferentes disciplinas, ministradas por diferentes professores, e isso demanda que eles sejam auxiliados para melhor se situarem e se organizarem nessa nova situação. A agenda – percebia a pesquisadora – poderia atender essas demandas que se lhes apresentava.

Vygotsky (1997), nos estudos sobre a deficiência, confere ênfase ao que ele chama de vias alternativas de desenvolvimento e ao conceito de compensação social. Ele defende que as pessoas com deficiência poderiam ter preservado o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores desde que o meio social oferecesse oportunidades para tanto. Essas oportunidades seriam acessadas através das vias alternativas de desenvolvimento[73].

A ideia básica é que a deficiência provocaria o que o autor (VYGOTSKI, 1997) chama de “luxação social”, ou seja, a vida da pessoa com deficiência passaria a ter restritas situações de aprendizagem, por causa da deficiência, pelo círculo de superproteção ao redor dela e pelas limitações que o meio lhe impõe na apreensão dos estímulos, que são construídos segundo um padrão das pessoas “normais”. O

[73] Os constructos teóricos vygotskianos, mencionados na discussão da agenda, foram explicados no item 2.1 do trabalho. Assim, para detalhes relativos a eles (funções psicológicas superiores, internalização, mediação, signos e ferramentas) consultar esse item.

afastamento das relações sociais produziria no sujeito algo como uma deficiência secundária – deficiência constituída socialmente, a partir da privação da interação social e da apropriação das significações que circulam no meio social

A proposta de compensação social, na perspectiva de Vygotsky (1997), é criar vias alternativas para o desenvolvimento das funções superiores, a partir da apropriação da cultura. Nas deficiências sensoriais (surdez, cegueira, surdocegueira) e físicas (motoras) é mais simples entender as vias alternativas: conhecendo o modo de o sujeito se apropriar dos estímulos externos, criam-se signos e ferramentas que cumpram a função social daquelas funções prejudicadas pela deficiência. Assim, se o surdo tem acesso à língua de sinais e à comunicação e ao pensamento generalizante, por meio de tal língua, aí está a via alternativa de desenvolvimento. Do mesmo modo, se a pessoa cega aprende braile e se os materiais estão impressos em braile, aí está a via alternativa. Se a pessoa com alguma deficiência motora tem as ferramentas – as tecnologias assistivas que vão desde um material adaptado a softwares específicos – que possibilitam agir sobre o meio, aí estão vias alternativas. Na deficiência intelectual é mais complicado definir quais seriam as vias alternativas. O próprio Vygotsky não desenvolveu profundamente essa discussão, como havia feito em relação às deficiências sensoriais e físicas.

Para pensar as vias alternativas para a compensação social na deficiência intelectual, é preciso compreender, primeiramente, para quais funções se está buscando compensação. Na deficiência intelectual, o déficit está no próprio processo de constituição das funções superiores. Com frequência, as funções de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos científicos, controle consciente do comportamento apresentam déficits. Então, é nessas funções que se deve intervir. Mas qual seria o caminho para acessá-las, já que não são tangíveis? Aqui, recorre-se, novamente, aos princípios vygotskianos, que identificam a origem das funções psicológicas superiores na internalização das relações externas (VYGOTSKI, 1995). Desse modo, as vias alternativas para a deficiência intelectual estariam em construir as relações, que se quer que sejam internalizadas, primeiramente no plano externo.

Sendo assim, a agenda aparece como ferramenta que possibilitaria a construção de relações no plano externo, de modo a auxiliar o aluno no controle do seu próprio comportamento, tendo-a como elemento mediador. Progressivamente, o aluno se iria desprendendo do estímulo externo, pois a ferramenta externa se iria

tornando internalizada. Então, a organização seria, primeiramente, conquistada com ajuda dos outros, no plano externo, para depois ser conquistada pelo aluno, tornando-se um processo intrapsíquico.

Quando a mãe e a professora da sala de recursos propuseram a agenda, não tinham em mente o potencial dessa ferramenta para o controle do comportamento da aluna com deficiência intelectual. A ferramenta seria para a comunicação entre escola e família, de modo que juntas pudessem dar suporte à aprendizagem da referida aluna.

Não foi possível verificar se a agenda tinha mesmo esse potencial de auxiliar o controle do comportamento dos alunos, de modo que eles pudessem autogerir a organização das atividades escolares. O uso da agenda não chegou a consolidar-se e remodelar a atividade escolar dos alunos incluídos. O processo será descrito acompanhando as ações de aprendizagem expansivas. A representação do ciclo de aprendizagem expansiva (Figura 17) e a frequência das ações geradoras dessa aprendizagem, nas diferentes sessões da intervenção (Figura 18) já oferecem uma primeira aproximação ao quadro de desenvolvimento dessa aprendizagem expansiva.

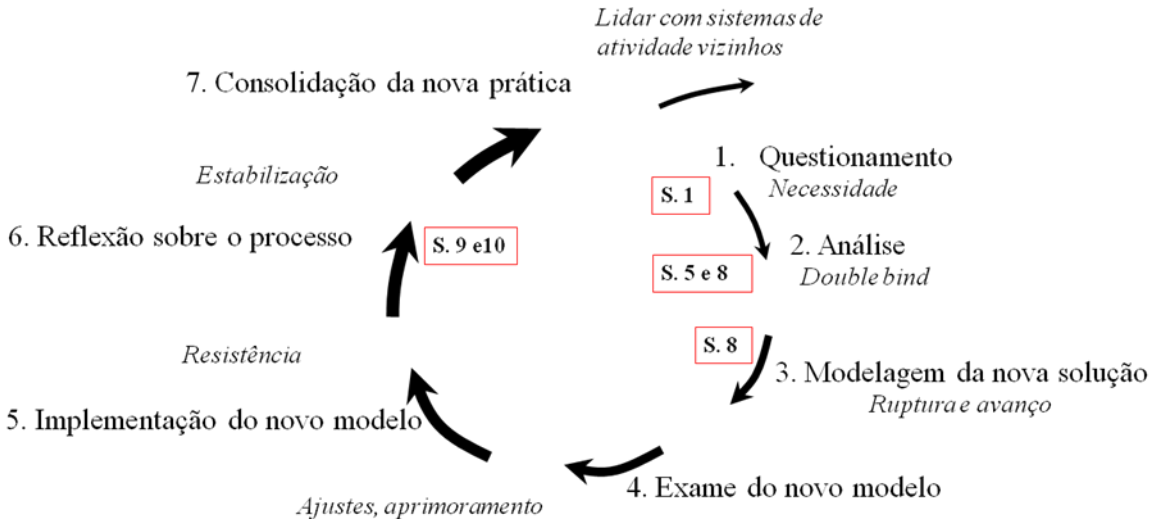


Figura 17 - Esquema Ciclo de ações de aprendizagem expansiva da agenda

O ciclo permite ver o movimento incompleto da aprendizagem expansiva. A ação de análise predominou nas sessões 5 e 8 (muito mais na oitava); a modelagem da nova solução, na sessão 8; e a reflexão sobre o processo, nas sessões 9 e 10. Após a sessão 8, houve algumas ações dos professores para implementar a

agenda, porém não se tem dados dos momentos de implementação, apenas dados que mostram a reflexão sobre tal processo, que foi se esvaecendo. A Figura 18 mostra a incidência das ações ligadas à agenda, nela ficam detalhados os movimentos indicados no ciclo.

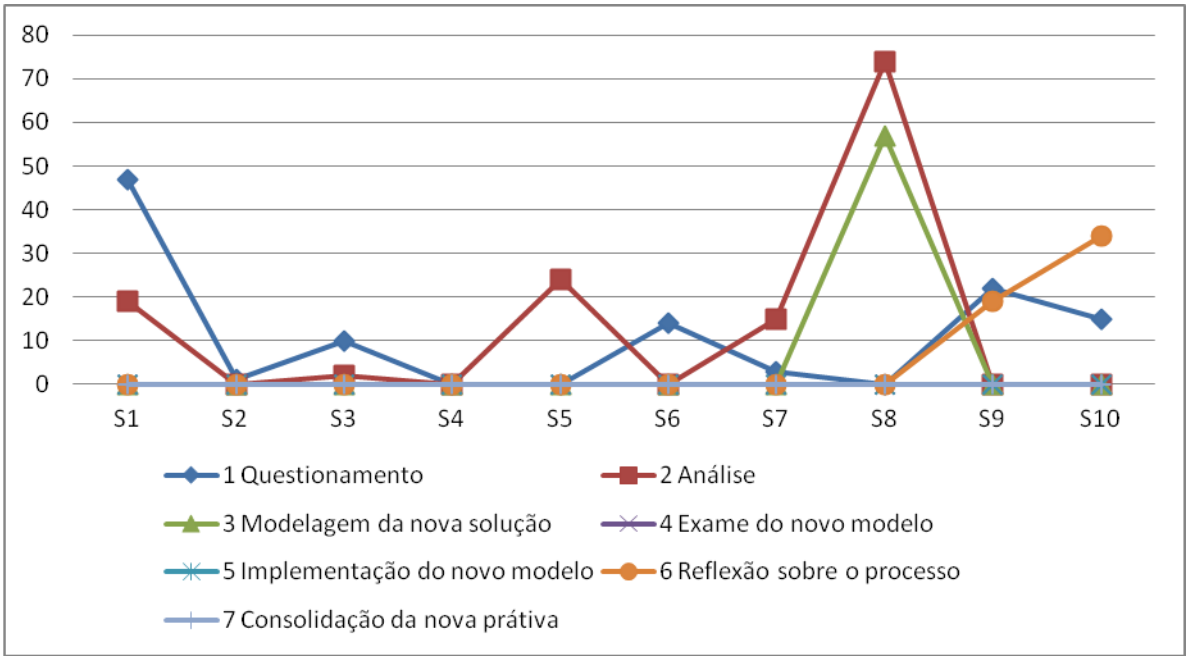


Figura 18 - Gráfico Frequência (por turnos de fala) das ocorrências das ações de aprendizagem expansiva da agenda

Na Figura 18, pode-se ver o movimento da ação de análise com 19 turnos de fala na sessão 1, dois turnos na sessão 3, 24 na sessão 5, 15 na sessão 7 e os 74 turnos na sessão 8. A modelagem da nova solução acontece apenas na sessão 8, com 57 turnos de fala. Na outra ação presente, a reflexão sobre o processo, são 19 turnos na sessão 9 e 34 na sessão 10[74]. Da análise quantitativa, passa-se à análise qualitativa, para compreender os movimentos indicados nas Figuras.

Embora a agenda tenha tomado forma apenas na oitava sessão, desde a primeira, os sujeitos referiam-se às famílias dos alunos incluídos. As referências iam desde responsabilização e acusações de descaso, por parte das famílias, à necessidade de ouvir quais seriam suas expectativas em relação à escola – porém sem que alguém conhecesse essas famílias. Abaixo, alguns excertos com essas

[74] A ação de questionamento repete-se nas três aprendizagens expansivas. Como ela já fora descrita na primeira aprendizagem expansiva apresentada – o protocolo de organização da inclusão na escola – não é repetida na descrição das ações de aprendizagem expansiva da agenda.

ideias prévias (ideias que predominaram até a oitava sessão) sobre as famílias dos alunos incluídos:

Quadro 10 - Ações de análise da aprendizagem expansiva da agenda - parte1

2. Análise	
Contexto	***Falas***
Já na primeira sessão, fazem-se várias suposições a respeito das famílias, uma das participantes dá-se conta que é importante ouvir a família, para conhecê-la.	*P3: A família tem que ser parceira da escola. Se ela criar uma animosidade, o maior prejudicado vai ser o próprio aluno.* *CP: Essas famílias, que têm crianças com essas especificidades, elas já têm um, vamos dizer assim, um medo. Uma coisa de proteger a criança. Sabendo que a criança pode passar por certas situações, eles já ficam na defensiva.* *P5: Isso.* *CP: O mínimo movimento que tu faça, eles já estão assim.* *Pesquisadora: Mas pensa na família. A família passou a vida correndo em médico, em professor, em isso e aquilo, procurando alguma solução, o quanto eles já receberam de porta na cara.* *P6: Isso que eu queria dizer. Eu acho que também tem que ter, porque, se pra nós como professores não é fácil receber uma criança especial, mas pra uma família que tem uma criança especial, também não é fácil. E, muitas vezes, eu acho que não tem esse espaço de interação entre a escola e a família, pra saber qual a intencionalidade da família em trazer os filhos pra escola. Se a escola puder ouvir qual é a intenção – porque, de repente, a intenção da família é só trazer pra brincar com os outros. Mas, se o professor trabalha nessa perspectiva que o P3 falou, em dizer "não, o senhor tem compromisso do seu filho vir com os livros, com os cadernos", daqui a pouco, "essa escola se importa com o meu filho de verdade, é muito mais do que eu imaginava". Eu acho que a gente tem que olhar os dois lados.* *P5: P6, a E7? O que a família espera da E7?* *P6: Não sei. Só eles podem dizer.* *(SESSÃO 1)*
O professor supõe que a família não acompanha as tarefas escolares	*P3: Eu me proponho fazer uma coisa, que aí não sei se o pessoal gosta muito. Prometo preparar uma bateria de exercícios diferenciados do livro e mandar pra ele ter um tema lá em casa, fazer. Mas eu quero ver se a família vai fazer. Não vai.* *(SESSÃO 5)*
Supõe-se que os pais superprotegem os filhos e não conseguem ajudá-los, por não terem condições (por não terem estudo, também). Mas tudo é suposição a partir do que vêem de longe, ninguém conhece as famílias.	*P3: Ele não falta nunca. Esse aí tá incluso uma barbaridade. Agora [indica a cabeça]* *P7: Deve ter uma mãe que não aguenta ele em casa e, mesmo com chuva, manda.* *P5: Ah P7, o pai dele carrega ele no quadro da bicicleta.* *P9: O pai dele traz ele sempre.* *P11: É, com todo aquele tamanho.* *P9: O pai dele protege ele muito.* *P11: Ele é um bebezão.* *P6: Ele faz isso desde pequeneninho.* *P7: Mas é por isso que ele não se desenvolve gurias, a família trata ele que nem um bebê. Ele não vai se desenvolver, a família tem que passar por um tratamento.* *P9: Mas eu acho que o pai dele também tem alguma coisa. O pai dele é analfabeto.* *P3: O pai dele veio pegar o boletim e falar comigo "Como é que o E2 está?". Eu digo "O E2 não tá prestando atenção na aula"* *P9: Eu acho que é bem complicado, o pai.* *P6: Às vezes nem consegue ver as limitações do filho.* *(SESSÃO 7)*

Ao apontar a família como displicente em acompanhar a vida escolar dos seus filhos, os participantes tentam deslocar a responsabilização pela aprendizagem dessas crianças, na escola, para as famílias. Isso se manifesta quando o professor diz que nem adianta mandar tarefas para casa, porque ninguém irá auxiliar a criança – como se também não fosse compromisso do professor orientar os alunos para fazer os temas. Manifesta-se, também, quando, no excerto da sessão 7, falam que os pais não se importam com os filhos, que os superprotegem ou que não têm estudo suficiente para acompanhá-los – como se a escola conhecesse esses alunos. Manifesta-se, ainda, mais disfarçadamente, no excerto da primeira sessão, quando aparece a suposição de que os pais não apostam que os filhos possam aprender – como se a escola apostasse nisso.

Na oitava sessão, essa análise se vai transformando, tendo a fala dos pais como elemento importante. A seguir, alguns excertos que mostram como a transformação ocorreu – são longos blocos, mas importantes para conhecer a perspectiva de análise da família acerca de sua relação com a escola.

Quadro 11 - Ações de análise da aprendizagem expansiva da agenda - parte 2

2. Análise	
Contexto	**Falas**
No início da sessão, ao olhar os primeiros apontamentos na projeção, alguns professores tentam manter a posição das sessões anteriores, de responsabilizar os pais pelas dificuldades dos alunos na escola.	*P3: Ali, quando diz "faz os temas com os filhos", eu discordo.* *Pesquisadora: Tá, vamos ver o que eles vão falar. Eles vão comentar dos temas.* *P3: Ali não é resposta deles?* *Pesquisadora: Não. Aqui é o que eu pontuei.* *P3: Ah tá.* *Pesquisadora: Quando eles falam dos temas, como os alunos não copiam, quando eles vão olhar os cadernos, não tem tema. Então eles vão fazer o tema, mas eles não sabem se tem tema.* *P3: É só perguntar pro professor, quando vem buscar.* *SR: Mas quantos professores eles tem? Aí tu tem aula com ele, lá no meio da tarde, aí... mas isso vai aparecer.* *Pesquisadora: Isso SR. E eles têm uma preocupação de o filho não chegar atrasado, sempre vem buscar. Não dá pra dizer que é descaso dessas duas famílias.* *P4: Não mesmo.* *Pesquisadora: Bem, vou começar apontando que eles sabem das dificuldades que têm os filhos. Eles não acham que os filhos não têm dificuldades. Eles têm noção da dificuldade. A mãe da E1, falando da dificuldade da E1, com matemática. A mãe dizia assim: "na matemática ela está com muita dificuldade. Ela me disse que a E1 – alguém falou pra ela – teve um atraso, que não faz os temas; na matemática, ali com a E1, tenho até que falar com a P12 – a professora – se ela mandou os trabalhos, porque a E1 não me diz se tem trabalhos ou não, mesmo se tu olhar os cadernos, porque ela não copia as coisas 'E1 tem algum tema?' 'Não, não tem nada mamãe'. Pode olhar os cadernos dela, ela pula um monte de matéria. Aí eles ficaram de tirar xérox pra E1, mas mandaram mais no início os xérox, depois não veio mais os xérox. Aí a P12 diz que a E1 não fez os temas, mas eu sei que a P12 tinha mandado os temas pra E1 e minha irmã fez com ela, eu faço de noite. Até que a gente não*

	entendeu direito, a minha irmã veio aqui, falou com a P12 e a P12 mandou outro trabalho, porque aquele estava com muita dificuldade de fazer. Aí ela disse que a E1 não está fazendo os temas de matemática, falou isso". (SESSÃO 8)
Os excertos das falas dos pais vão mostrando que eles sabem muito da aprendizagem e da vida escolar dos filhos.	*Pesquisadora: [...] Daí tem a fala do pai do E2, que ele também sabe das dificuldades que ele tem. "Ele faz, às vezes eu olho o caderno dele 'vem cá tchê, tu não fez nada? Cadê?' 'A professora deu uma folhinha' – diz ele pro pai – 'Ah, mentira'". Daí eu perguntei se ele acompanha os cadernos ou se faz sozinho. "Ah, só que às vezes, no colégio, claro, ele escreve muito devagar, eu disse pra ele: tu olha letra por letra, não vai escrever nunca rápido, tem que ler a palavra e escrever no caderno. Então tu faz assim, tu olha a sílaba e escreve no caderno, faz mais rápido, senão. Mas agora ele até está lendo mais, antes ele não lia gibi, agora, às vezes, ele pega um gibi e lê." O pai dizendo, ele percebe que ele não consegue copiar a tempo, porque ele olha pro quadro e copia uma letra, olha pro quadro a letra e copia a letra. Ele vê o caderno do filho, em casa, e vê que não tem todo o conteúdo. Eles têm noção da dificuldade. E como não tem nada no caderno, como ele vai ajudar? (SESSÃO 8)*
Apesar de apontarem a importância da parceria com a família, há resistência em mudar. Acabam apontando as velhas práticas como possíveis alternativas, embora elas não venham trazendo bons resultados para a aprendizagem dos alunos.	*Pesquisadora: O que eu queria pontuar é isso, então. Tem toda essa preocupação da família. Mas se não chega o material, a mãe não sabe o que estudar. Não coloquei ali, mas a mãe comentou que, quando não tem tema, ela pega outros livros pra estudar. Então, se vocês passarem atividades pra mãe fazer com ela, ela vai sim fazer com a E1 – é uma outra coisa pra pensar. Se vocês têm alguma coisa pra estudar...* *P3: Eu prefiro pegar a caneta vermelha e escrever no caderno dela, fazer exercícios da página tal, número tal.* *CP: Pra ti, que é com livro, mas quem não é com livro? Podia dar sempre nas aulas o xérox, tira o xérox e entrega.* *P6: Mas tu acha que ela consegue fazer aqueles exercícios do livro?* *P3: Alguns ela consegue. Ela passa nas minhas provas.* *P6: Eu digo os exercícios do livro didático, às vezes são tão complexos, né?* *P2: É, eu seleciono.* *P6: Eu, particularmente, não gosto de usar esses livros.* *P1: Eu passo outros, também. Eu dou em folha, geralmente. (SESSAO 8)*
A pesquisadora apresenta os relatos dos pais acerca das estratégias que criaram para ajudar os filhos,em diferentes aprendizagens.	*Pesquisadora: A mãe da E1 ajuda ela, em outras coisas, também. Explicando como ela ajuda ela a entender a questão do dinheiro "A E1 não conhece o valor do dinheiro, agora eu to mandando dinheiro pra ela, porque antes ela comprava as coisas e depois eu pagava. Eu disse: 'eu to fazendo isso errado, eu vou mandar o dinheiro pra ela, pra ela conhecer o dinheiro'. Aí tu diz: 'quanto tu tem, E1?' Aí eu faço ela contar. Antes, a mãe não mandava o dinheiro, pagava a merenda pra menina, da escola, agora ela manda o dinheiro para que a E1 aprenda quanto ela tem, fazer troco. Mas a mãe faz tudo isso em casa. Disse que, no início, tinha medo que iam passar a perna na E1.* *P4: Sim, que iam roubar ela.* *Pesquisadora: Mas não, ela é bem esperta. E o cuidado da mãe, de prestar atenção. A mesma coisa com as horas: "agora dei um celular, dei um celular pra ela, ela quer levar pro colégio. Digo: 'pro colégio não' e eu não botei em 24 horas, botei em 12; agora ela vê a hora em 12 e não muda, daqui a pouco, quando ela aprender essa, eu boto pra 24 horas.* *CP: Tu vê né? como ela...* *P6: A mãe é ligada.* *SR: Eu to dizendo. Eles são. Os dois têm umas coisas que eles falaram, assim que tu vê.* *P1: É que nem criança, né?* *SR: É.* *Pesquisadora: Quando ela aprender a olhar em 12, ela passa pra 24, pra ela aprender.* *P6: Que legal!*

	Pesquisadora: De como eles são preocupados com os filhos. A gente pensava, porque o E2 não vem sozinho pra escola... *P5: Isso.* *Pesquisadora: Olha o que o pai fala. "Em casa, ele anda de bicicleta na rua sozinho, mas pra vim pra escola é perigoso, por causa da avenida. Na avenida ali é perigoso, pra atravessar ali"* *P3: A [Avenida] Vinícius de Almeida?* *CP, P5: É.* *(SESSÃO 8)*
Os pais dos dois alunos incluídos passam de displicentes a exemplos para os outros pais.	*Pesquisadora: Aqui, o pai falando do material do E2. "Os cadernos dele, desde o pré, estão tudo lá dentro de um saco" Eu perguntei: "todos guardados?" "É, eu não botei nenhum fora; e tem uns livros que eles deram, que eles não precisavam mais, estão lá guardados, botei lá" "Ele olha os livros?" "Às vezes olha pra fazer uma coisa que não encontra naquele livro. Eu digo: de repente é da internet ou de outro livro. Às vezes, ele vai lá olhar no outro, às vezes, não fazem pelo livro, ele vai procurar no livro e não encontra". Pra fazer as tarefas, ele tem todo o material guardado, material que deram na escola; é o que eles têm pra procurar, pra estudar.* *P4: Nós precisávamos fazer uma palestra com esses pais. Mostrando o que é cuidar dos filhos pros outros.* *CP: Pros outros pais.* *P3: Pros outros.* *P4: Porque, olha!* *(SESSÃO 8)*
A professora relata que o pai do aluno incluído busca manter-se informado sobre o desempenho e comportamento do filho.	*[...]* *P4: É, o pai conversou. Ele sempre vem pegar o boletim. Ele veio me perguntar como é que tá o E2. Esses dias, ele veio especialmente pra saber como ele estava, daí eu digo: na aula, ele se adapta bem, os colegas com ele, eu vejo que ele tem um bom relacionamento com todo mundo. Só que ele tem se dispersado né? fica fazendo desenho, eu tenho que chamar atenção. Esses dias eu disse pra ele: "E2, tá na hora de chamar teu pai aqui" "Não, não, não"* *(SESSÃO 8)*

A análise conta também com a participação dos pais, ao referir-se aos dados das entrevistas com eles. A fala deles mostra a versão do outro lado dessa relação entre família e escola. Se a escola supunha que os pais eram ausentes, estes mostraram que sabiam muito sobre a aprendizagem dos filhos.

As contradições levantadas se transformam: da não cooperação dos pais em relação aos filhos com deficiência, que precisariam da dedicação deles (apontadas por alguns professores), à não cooperação da escola com os alunos incluídos, que precisariam de atenção específica dos profissionais (apontadas pelos pais).

Os pais desenvolveram estratégias para orientar a aprendizagem dos filhos com deficiência. Ao ensinar, parecem que consideram as possibilidades de aprendizagem e vão oferecendo suporte e colocando desafios, conforme observam o desenvolvimento dos filhos. A fala da mãe, que ensinou a menina a contar o dinheiro e a olhar as horas, a fala do pai, que orienta o menino a copiar a sílaba ao invés de letra por letra para não se atrasar, são ótimos exemplos de organização de

ensino que, considerando o desenvolvimento real, vislumbra as funções que estão em potencial no desenvolvimento. Aqui, cabe o conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal – ZDP.

Vygotsky (1991, 1993) argumentava que o ensino mais eficaz é aquele que incide nas funções em desenvolvimento, na ZDP. Seria indiferente, para o desenvolvimento, ensinar o que o sujeito já sabe (como, por exemplo, quando a escola deixa o aluno repetir sempre as mesmas tarefas, por acreditar que ele não possa ir além delas), do mesmo modo que seria inócuo, para o desenvolvimento, ensinar o que está muito distante da compreensão do sujeito (como, por exemplo, quando a escola desconsidera o aluno com deficiência intelectual na sala de aula e segue todo o conteúdo sem investigar se ele está conseguindo se apropriar de tal conteúdo, por meio das funções e aprendizagens nele já desenvolvidas). Um indicador das funções que estão nas ZDP é a necessidade de realizar tarefas com ajuda, quando o sujeito não consegue realizá-las sozinho, por ainda não ter desenvolvido as funções psicológicas necessárias à sua realização. Nessa situação, o aluno somente poderá realizá-las em situação de cooperação, com o auxílio de alguém mais capaz. Isso resultará em desenvolvimento, porque “Aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã” (VYGOTSKI, 1993, p. 241, tradução livre da autora) [xxv].

O acompanhamento dos pais, o suporte que eles vão oferecendo à construção do pensamento, é instrução que promove desenvolvimento. Tais práticas de instrução são as que se esperaria também da escola. Os professores, que antes apontavam os pais como não participativos, perceberam que, ao contrário, os pais estavam atentos a tudo que acontecia e que esperavam que a escola fosse mais presente no processo de aprendizagem dos filhos.

A apropriação dos conceitos científicos pressupõe, dentre outros aspectos, a sistematização e abstração – processos mentais que estariam prejudicados na deficiência intelectual. As vias de compensação estariam na organização, pelo outro, das relações. No caso dos alunos incluídos no 6º ano, as vias de compensação estariam na sistematização e na explicitação iniciadas pelo trabalho do professor em sala de aula e complementadas pelos pais nas tarefas de casa. Essa via de compensação poderia ter, como veículo, como ferramenta, a agenda. Na proposição da agenda, pela mãe e pela professora da sala de recursos, a intenção não estava, assim, teoricamente fundamentada. A questão era pragmática: responder à

dificuldade em acompanhar as tarefas de casa – mencionadas, por exemplo, nos três primeiros blocos de excertos do Quadro 11 acima.

Nesse contexto, a modelagem da agenda como nova solução tem, na conversa com os pais, a sua origem – não nas sessões da intervenção, como costuma acontecer em pesquisas do tipo intervenção formativa. As entrevistas, no modelo de intervenção do Laboratório de Mudanças, costumam ser apresentadas e utilizadas como dados da superfície espelho para que os sujeitos tenham outras perspectivas presentes, quando pensam sobre o sistema de atividade em que estão inseridos (ENGESTRÖM, 2007).

Como já explicado no item 3.2.1, sobre o Laboratório de Mudanças, a superfície espelho costuma ser a portadora do primeiro estímulo, ou seja, apresenta o problema a ser enfrentado pelos sujeitos naquele sistema de atividade, a partir de diferentes fontes. Contudo, as informações que vieram da família, além de apresentar o problema, já indicaram alternativa para solucioná-lo. É por tal motivo que se entende que a modelagem tenha iniciado dias antes da intervenção – a entrevista com a mãe aconteceu no dia 4 de setembro e a oitava sessão aconteceu no dia 16 de setembro.

Esse dado dá destaque àqueles que teriam propriedade para discutir e propor estratégias para a inclusão escolar: os pais dos alunos, muito mais do que a própria escola. A ideia nasce na entrevista com a mãe da aluna e, na sessão da intervenção, os sujeitos vão elaborando os detalhes do seu funcionamento – os excertos no quadro abaixo detalham como foi o processo.

Quadro 12 - Ações de modelagem da nova solução da aprendizagem expansiva da agenda

3. Modelagem da nova solução	
Contexto	**Falas**
Apresentação da transcrição da conversa da mãe com a professora da sala de recursos, na qual nasce a ideia da agenda.	*Pesquisadora: Na conversa que a gente teve com a mãe da E1, saiu uma ideia, uma possibilidade de trabalho com eles e com a família. A gente conversava sobre essa questão de a E1 não copiar as coisas a tempo e a mãe não sabia o que fazer de tema. Eu disse assim:[fala da pesquisadora na entrevista com a mãe e com a SR] "o que a gente podia fazer era mandar por escrito, mandar um bilhete, mandar alguma outra explicação. Se vocês ajudam em casa, quando vai no caderno e não sabe o que tem que fazer, precisa de uma explicação, buscar informações em tal lugar" [fala da mãe:] "Quem sabe essa mulher do meu sobrinho pergunte pros professores, mas perguntar um por um?!" mais adiante [fala da mãe] "Eu não sei quando ela tem tarefa, porque ela nunca tem" Daí eu digo "Os professores lá no início são acostumados a mandar bilhete e até o ano passado ela tinha isso"[fala da mãe:] "Era suficiente dar o bilhete pra E1, tem que fazer isso, isso e isso, aí eu sabia o que tinha que fazer. A E1 sempre vinha com as coisas. Hoje não to conseguindo acompanhar. O 6º ano tá difícil de acompanhar, pra mim, e não*

	tem esses bilhetes". A SR [fala:] "O que a gente podia fazer, de repente, era uma agenda, uma caderneta, uma agendinha pequena dela, que ali o professor possa anotar". Daí começou a nascer a ideia. [a mãe fala:] "Até compro uma agenda, uma caderneta pequeninha" [SR fala:] "Cada professor consegue fazer sua anotação e mandar a atividade, hoje tem tal coisa pra fazer". [mãe fala:] "Ela nunca tem atividade pra fazer". [pesquisadora fala:] "E se ela não copia na aula, eles podem dar uma atividade impressa, eles passam a atividade e ela já tem ele impresso, faz uma cópia e manda bilhete" [SR fala:] "É, anota ali, tem atividade do livro, assim, assim". [mãe fala:] "A E1 nunca tem tema pra fazer". [pesquisadora fala:] "O que podemos fazer é ter essa conversa – que o que eu faço com vocês agora– pra tentar ajudar ela a se organizar" *(SESSÃO 8)*
Definição do papel da agenda: para anotar tema de casa e lembretes.	*P3: Daí tu só pede pra ela: "E1, a tua caderneta?". Aí a gente põe, anota ali. Se eu dou 5 exercícios pros alunos, dou 3 pra ela.* *P4: E, em casa, ela copia tudo, porque a mãe manda.* *Pesquisadora: Alguma observação, orientação pros pais, também anota ali.* *SR: Até questão de data de prova, de tudo.* *Pesquisadora: Tem que explicar pra saber como eles vão auxiliar.* *(SESSÃO 8)*
Discussão acerca do material que seria utilizado para as agendas	*SR: E eu até fui olhar. Até falei, pro E2, que hoje eu ia dar pra ele, eu já tinha explicado pra ele como ia funcionar. Mas aí eu fui ver e só tem caderno. Tem que ser uma coisa menorzinha.* *P3: Uma própria agenda, mesmo.* *CP: Tem um pacotinho, com uns caderninhos, bem pequeninhos, tipo aquele de conta, de vendas. Tem um pacotinho no armário. Vou ver ali, só que são bem fininhos.* *SR: Mas é com espiral?* *CP: Não. Brochura assim.* *SR: Então já tem* *(SESSÃO 8)*
Elaboração da ferramenta: será acompanhada de pasta para guardar as folhas do tema; sugestão de ampliar a utilização para todos os alunos.	*SR: E isso que a CP falou, vai junto a pasta, na mochila, porque as folhas, que vocês derem, a gente vai guardando ali.* *CP: Junto com a agenda.* *Pesquisadora: E vamos ajustando conforme.* *CP: E dar agendinha pra todos os alunos, como o P3 sugeriu, eu vou sugerir em reunião.* *SR: É.* *P3: A obrigação do pai é, todos os dias, abrir o caderno.* *(SESSÃO 8)*
Ao invés de ferramenta de colaboração entre escola e família (entre professores e pais), a agenda também é entendida como ferramenta para delegar trabalho – para a família e para a sala de recursos.	*P4: Agora eu vou arrumar uma lista de exercícios.* *P3: Ah! Eu vou dar só 3, pra não dizer ah que eu enchi.* *P4: Vão lá na SR, os dois.* *CP: Tem umas pastas pretas ali, que eram do coral. Pasta com folhas de plástico dentro. A gente pega as cadernetinhas e a pasta, pra guardar as coisas dentro dessa pasta.* *P3: Vai ter tema todos os dias. Não todos os dias de Geografia, mas se cada um der um dia, vai ter todos os dias.* *(SESSÃO 8)*
Comentário de um professor, depois de encerrada a sessão, quando já	*P3: Agora os pais vão ver, o quanto tem de trabalho!* *(SESSÃO 8)*

não estava ligada a câmera (o registro é da nota produzida, rapidamente, pela pesquisadora)	

A modelagem da agenda, como resposta às contradições levantadas pela escola e pelas famílias, inicia com a proposta de cooperação entre essas duas partes. A agenda poderia oferecer uma solução à situação problemática mencionada pelos professores – a ausência da família – e à situação mencionada pelos pais – a ausência de acompanhamento da aprendizagem e das tarefas pelos professores. Contudo, ao longo da oitava sessão (e se observa isso olhando a evolução do foco das discussões, nos excertos acima), a agenda vai sendo delineada muito mais como ferramenta para delegar tarefas escolares de sala de aula a outros contextos, do que como ferramenta para a articulação desses contextos.

A sugestão da agenda é muito bem recebida, os participantes chegam a falar em ampliar sua utilização para todos os alunos. Parece, contudo, que a proposta foi entendida, pelos professores, como um mecanismo para exercer pressão nas famílias para acompanharem a vida escolar dos filhos. A ideia de que a agenda poderia ser ferramenta para os alunos com deficiência intelectual, progressivamente, irem ganhando controle sobre o próprio comportamento, organizando-se a partir da organização externa, que os outros (principalmente o professor) mediavam, fica muito distante do que fora acontecendo no processo de elaboração da dinâmica de sua utilização. A proposta da agenda como ferramenta para auxiliar na tomada de consciência do aluno parece ser idealizada apenas pela pesquisadora; os demais a enxergavam como ferramenta para comunicação e registros.

Embora enviesada, parecia que a agenda seria utilizada, pelos professores, com os dois alunos com deficiência intelectual. Na modelagem, definiram-se os detalhes práticos da ferramenta: qual material seria utilizado como agenda, quem o proveria, os materiais complementares necessários (as pastinhas), como os professores poderiam utilizá-los. Também já se havia falado com os alunos e se assumido compromisso com as famílias. Ao final da oitava sessão estava firmado o compromisso de implementação da agenda.

Entre a oitava e nona sessões ocorre um grande intervalo de tempo (quase dois meses)[75]. Nesse período sem discussões com o grupo, a implementação da agenda esmoreceu. Várias sessões foram desmarcadas e remarcadas, sob diversas justificativas, num momento decisivo de acompanhamento para o processo de consolidação da mudança, período no qual se deveriam ir fazendo ajustes e dando suporte para que os professores tivessem segurança na nova atividade que empreenderiam. Pode-se interpretar esse movimento de fuga como via de evitar mudança. Engeström (2015), falando do Laboratório de Mudança e de aprendizagem expansiva, relatando intervenções que coordenou, chama atenção às desculpas que vão se multiplicando no planejamento do Laboratório de Mudança e também no decorrer dessa intervenção: “Talvez eles não queiram mudar” (0:32:06, tradução livre da autora)[76] [xxvi]. Assim, argumenta que é uma importante questão saber se as pessoas estão dispostas a se engajar – talvez os participantes não acreditassem na possibilidade de mudar, utilizando a agenda, não quisessem empreender esforços para mudar, ou não quisessem, mesmo, mudar.

A princípio, com base no que foi dito na oitava sessão, parecia um processo simples passar a adotar a agenda e que todos iriam dele participar. Contudo, não foi o que se observou. Não se sabe quais foram, exatamente, os fatores que limitaram a implementação da agenda, mas há que se considerar desde o tempo que o professor precisaria ter para anotar, ele se lembrar disso, ele lembrar que aqueles alunos precisavam de atenção específica, até as condições e disposição que ele tinha para preparar alguma atividade diferenciada.

Sabe-se que as agendas foram entregues aos alunos e que os professores deveriam seguir o combinado naquele encontro. Porém, não houve suporte, por parte da coordenação pedagógica ou da sala de recursos, em termos de acompanhando aos professores. Pelos relatos, alguns deles até tentaram utilizar a agenda, mas, por não verem resultado nas respostas dos alunos (os alunos ter estudado para as provas anotadas na agenda, as tarefas indicadas na agenda feitas corretamente etc.) desistiram. Outros nem chegaram a utilizá-la, alguns dizendo que

[75] A oitava sessão foi levada a cabo no dia 16 de setembro e a nona sessão no dia 10 de novembro. Na descrição da intervenção (capítulo 4) explicaram-se as razões desse intervalo.

[76] Trecho da fala proferida no Curso sobre o Método do Laboratório de Mudança para pesquisa e desenvolvimento de equipes (“*Course on the Change Laboratory Method for research and development teams”*, no original, em inglês), no dia 3 de março de 2015, na Faculdade de Ciências do Comportamento da Universidade de Helsinque (*Institute of Behavioural Sciences, Helsinki University)*. A fala foi gravada pela pesquisadora e o tempo indicado refere-se a essa gravação.

nem haviam ficado sabendo sobre ela. Enfim, essas informações, obtidas nas duas últimas sessões, configuraram a reflexão sobre o processo, que não chegou a tornar-se efetivo. A seguir, dois excertos que deixam claro que as ações potencialmente expansivas não se concretizaram:

Quadro 13 - Ações de reflexão sobre o processo da aprendizagem expansiva da agenda

6. Reflexão sobre o processo	
Contexto	**Falas**
Apresentação, para discussão, de trechos da conversa com os alunos. Um aluno comenta sobre a não utilização da agenda.	*P10: Ele disse ali que mostrou para todos os professores e, pra mim, ele não mostrou.* *P5: Eu tentei, fiz a minha parte.* *Pesquisadora: A intenção desse caderninho, dessa agenda, era que não se perdessem, pra saber dia de prova, os materiais que precisam, atividades, tarefas pra entregar. E o E2 diz: "Por enquanto, a professora não usa, mostrei pra ela, mostrei pra todos os professores, mas eles não usam. Não teve nada ainda, só mandam tema de folhinha". A pasta com as folhas está sendo usada.* *P2: Na caderneta do E2, a primeira que escreveu fui eu. Escrevi avisando quando era a prova, o que ia cair.* *P3: Ele fez os exercícios?* *P2: Cheguei na hora da prova, perguntei se tinha estudado, não tinha, nem sabia que tinha prova.* *(SESSÃO 9)*
A coordenação pedagógica e a sala de recursos fazem cobranças indicando que os professores não tinham utilizado a agenda.	*P3: Mas a agenda é um meio de comunicação com os pais. O pai que tem que, diariamente, abrir a agenda e ver o que o filho fez.* *SR: Mas nunca tinha nada na agenda.* *CP: Não tinha nada.* *P3: Tudo bem.* *CP: Vieram os pais dos dois alunos. Tanto da E1, quanto do E2, vieram dizer que não tinha nada na agenda.* *[P3 pergunta pros colegas quem escreveu. Falam juntos]* *SR: A P2 escreveu. Mas o que eu queria dizer...* *CP: A mãe da E1 veio dizer que só a P2 tinha escrito e colocado a data da prova.* *P2: Da última vez, acho que ele tinha perdido a agenda.* *P4: Eu escrevi pra ele as páginas que tinha que copiar o tema; o guri me chega lá bem faceiro [faz que ele mostrou]. A página não era aquela, os números não eram aqueles. Eu dei positivo, pois ele copiou! Deixou coisa em branco, mas copiou.* *(SESSÃO 10)*

A reflexão nada mais é do que a avaliação do processo. A agenda não se concretizou. Os professores da sala regular apontam justificativas para tal, localizando no aluno, que não soube utilizar a ferramenta, o motivo dela não ter dado resultados positivos. A coordenadora pedagógica e a professora da sala de recursos responsabilizam os professores por não terem levado adiante o que fora combinado no encontro e junto às famílias.

Quando a ideia da agenda foi apresentada, ela foi bem recebida e não havia nenhuma objeção à sua implementação, por parte de todo o grupo de profissionais

envolvidos. Porém, quando foi preciso tomar atitudes concretas, ações de esquiva foram desencadeadas.

Havia ficado clara a responsabilidade que os professores de classe regular teriam. Eles se haviam manifestado assumindo a adoção da agenda e apontando que seria importante estratégia para trazer os pais para o processo de escolarização dos filhos/alunos incluídos. Sendo assim, fica a dúvida do porque a ferramenta – a nova solução ou a aprendizagem expansiva – não se consolidou. Engeström (2015), ao discutir a aprendizagem expansiva e as mudanças que esse processo pressupõe, lembra que é preciso estar atento aos sujeitos, ver como eles percebem a situação: se os sujeitos não percebem as contradições ou se não entendem que há uma crise e que é necessário movimentar-se para mudar, não haverá qualquer mudança – é o que os dados desta pesquisa estão indicando.

Se, na intervenção, não se contar com o engajamento dos sujeitos não há aprendizagem expansiva. Novamente se incorre na questão da *agency* nesse processo.

5.1.3 Articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular

A terceira aprendizagem expansiva trazida para a análise não se materializa em ferramentas, como as duas aprendizagens antes descritas. A possibilidade de articulação entre o trabalho pedagógico realizado na sala regular e o desenvolvido na sala de recursos foi acontecendo conforme os profissionais, que atuam nesses espaços, começaram a conversar. O espaço da intervenção, com as questões que trouxe, parece ter aproximado as pessoas e oportunizado a atividade coletiva de compreender as contradições no processo de inclusão dos alunos no 6º ano, buscando estratégias para transformar as situações que percebiam como problemáticas. Ao invés de configurar-se em uma ferramenta específica, o aspecto expansivo dessa terceira aprendizagem estaria no trabalho conjunto que planeja instrumentos (ferramentas e signos) para promover a aprendizagem dos alunos incluídos.

A atual proposta governamental de inclusão escolar, defendida com maior ênfase a partir de 2008, está sustentada no papel das salas de recursos multifuncionais e no atendimento educacional especializado (AEE), ali realizado, como promotores das ações que tornariam a inclusão viável, ao articular os serviços

especializados à educação em espaços comuns. Essa proposta reconfigura os serviços de educação especial, que deixa de ser uma modalidade de ensino separada e passa a ser transversal aos demais níveis, etapas e modalidades de ensino:

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

No movimento de reconfiguração da educação especial, as salas de recursos passam a ser protagonistas. Cabe lembrar que as salas de recursos existem, no Brasil, desde a década de 1980, vinculadas à proposta de integração, porém é em 2007 que ganham novo formato, sendo denominadas salas de recursos multifuncionais, destinadas ao AEE (PERTILE, 2014). No atual modelo das salas de recursos, a ênfase não estaria na atividade de ensino ao aluno com deficiência, mas sim na disponibilização de recursos de acessibilidade que favoreçam a sua participação, em todos os espaços. Desse modo, a função da sala de recursos multifuncional seria organizar as relações que o aluno tem nos demais espaços, principalmente nos espaços escolares. Para tanto, mais do que o atendimento direto ao aluno, é imprescindível o trabalho com os profissionais dos outros contextos, orientando-os, sugerindo estratégias para o ensino, acompanhando as dificuldades e avanços e planejando junto as adaptações necessárias.

A importância da articulação fica mais evidente ao considerar que a política de inclusão vem fomentando a formação de professores especializados para a sala de recursos, a partir do modelo de AEE, mas não tem investido na formação dos professores que estão em classe regular. Tamanha é a aposta na sala de recursos, que se supõe que ela pode dar suporte para que todos os professores da escola planejem e executem práticas de ensino inclusivas.

Problematizando os resultados dessa aposta, questiona-se a grande responsabilidade conferida ao professor da sala de recursos multifuncional, considerando que a formação padrão pouco o ajuda num trabalho com a escola como um todo. Sobre essa formação, a Política determina o seguinte: “[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL,

2008, p.17). Isto quer dizer que, tendo curso superior em qualquer licenciatura e mais um curso de especialização – geralmente o curso a distância que o próprio Ministério da Educação oferece via Secretarias de Educação – o profissional deveria ser capaz de atender alunos com deficiência (intelectual, motora, surdez, cegueira, deficiência múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (espectro do autismo) e altas habilidades/superdotação e dar suporte aos professores da escola para que, em sala de aula comum, esses alunos tivessem as adaptações necessárias para sua participação nas atividades de ensino. Embora se duvide dos resultados da aposta, questionando a responsabilização isolada do profissional da sala de recursos pelo trabalho, reitera-se que é imprescindível o trabalho articulado.

Mesmo que as políticas anunciem o caráter interativo da sala de recursos, com sua atuação junto a toda escola, se não forem construídas as condições objetivas para tanto, a comunicação e a colaboração não se efetivarão. Durante a pesquisa, a intervenção foi-se constituindo no espaço em que seria possibilitada a interação.

A articulação entre os professores da sala regular e a professora da sala de recursos foi-se construindo ao longo do ano e, aos poucos, estendendo-se para além do espaço da intervenção. Nas sessões, essa discussão foi mais frequente quando houve direcionamento devido aos temas centrais de cada encontro. Nas sessões 3 e 4, quando se propôs elaborar o protocolo de organização, foram crescendo as menções dos professores de classe regular que indicavam necessidade de maior proximidade em relação à sala de recursos – a sessão 4 teve a maior concentração das ações de análise. Tentando responder a essa demanda, a sessão 5 foi realizada na sala de recursos, deixando espaço para a professora do AEE falar sobre seu trabalho – nessa quinta sessão, houve a maior incidência das ações de modelagem. Nas sessões seguintes, as discussões tiveram outros focos, mas ainda seguiram aparecendo as ações de examinar o novo modelo, de implementá-lo e de refletir sobre o processo. O ciclo das ações de aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular está representado na Figura 19:

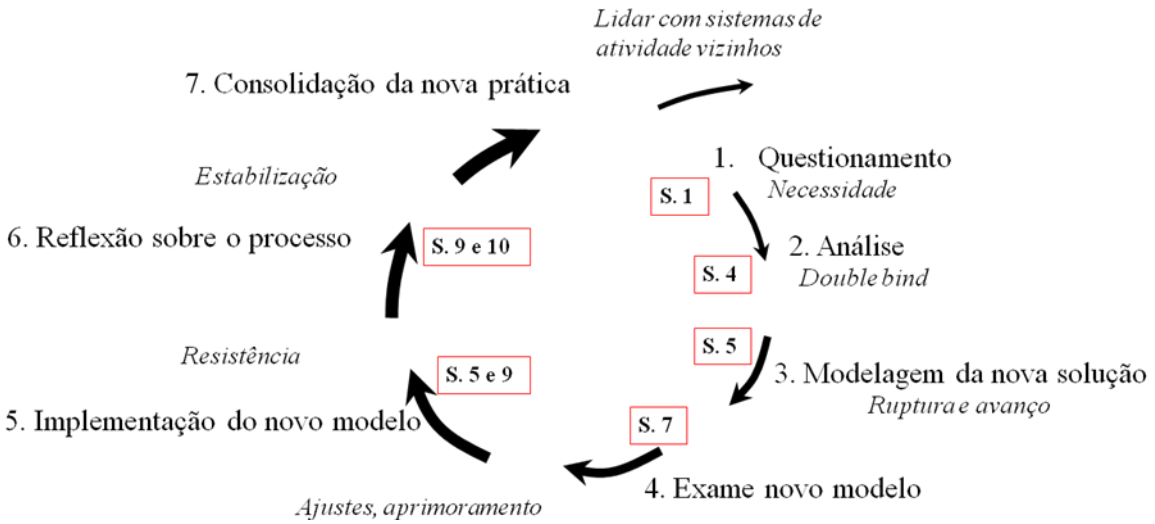


Figura 19 - Esquema Ciclo de ações de aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular

Os dados quantitativos das ações de aprendizagem expansiva podem ser acompanhados nos detalhes na Figura 20:

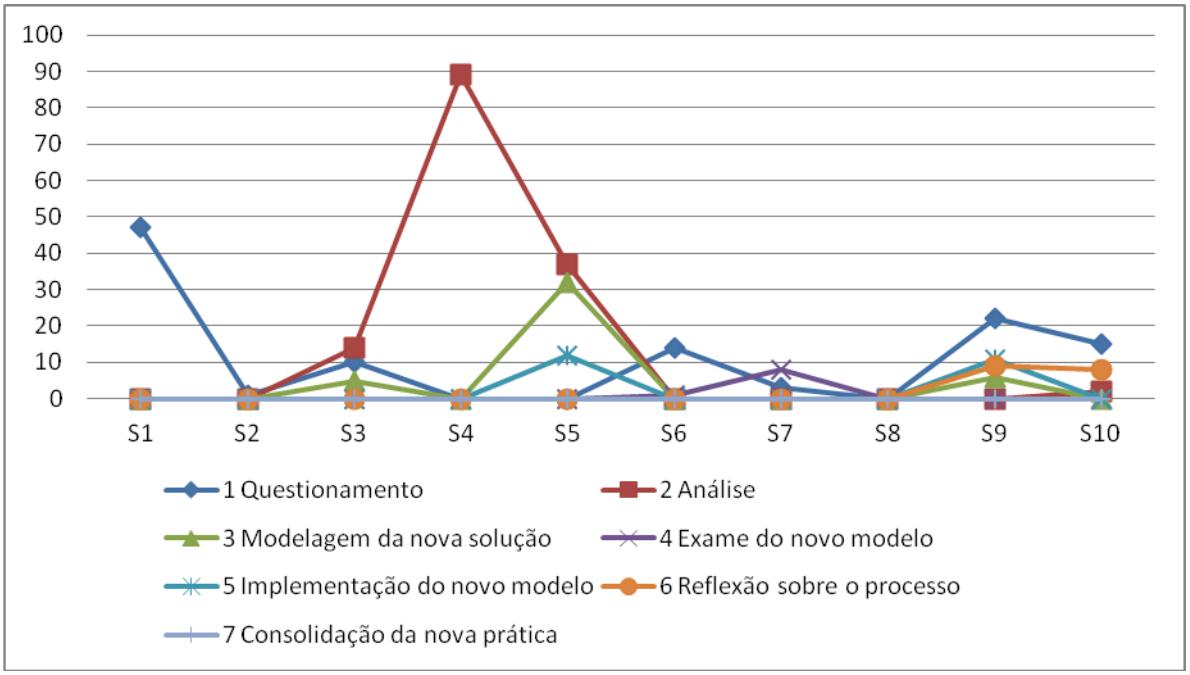


Figura 20 - Gráfico Frequência (por turnos de fala) das ocorrências das ações de aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular

Em relação à aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular, a ação de análise aparece em 14 turnos de fala, na sessão 2, em um pico de 89 turnos, na sessão 3, caindo para 37, na sessão 5 e, depois ficar de ausente em algumas sessões, retorna em 2 turnos, na décima

sessão. A ação de modelagem tem pequena aparição na sessão 3, em 5 turnos de fala e maior frequência na sessão 5, em 32 turnos. A ação de exame do novo modelo tem 1 turno, na sexta sessão, e 8 turnos, na sétima. A ação de implementação aparece nas sessões 5 e 9, em, respectivamente 12 e 11 turnos. E a reflexão sobre o processo está presente nas duas últimas sessões, em 9 e 8 turnos de fala.

A ação de análise apontou a distância e desconhecimento dos professores de sala regular em relação ao trabalho realizado na sala de recursos. As ações de análise foram emergindo conforme se buscava definir a organização da escola para a inclusão dos alunos do 6º ano – seria a análise empírico-real da qual fala Engeström (1999b). A análise histórica, que seria outra via de exame, pouco foi tomada – até porque a organização das sessões privilegiou o primeiro tipo de análise ao invés do segundo. Na sequência, o Quadro 14 apresenta alguns excertos das ações de análise da inclusão vista desde a perspectiva empírica, das vivências e impressões a respeito da relação entre os professores da sala regular e da sala de recursos.

Quadro 14 - Ações de análise da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular

2. Análise	
Contexto	**Falas**
Discussão acerca da relação dos professores da sala regular com o trabalho da sala de recursos desencadeada a partir das questões para a elaboração do protocolo de organização da inclusão na escola.	*Pesquisadora: [...] Outra questão é a relação entre o trabalho desenvolvido na sala regular e na sala de recursos. Como o professor da sala de recursos sabe o que acontece na sala regular e o professor da classe regular sabe o que é feito na sala de recursos? Tem essa relação?* *[vários acenam negativamente com a cabeça – quase unânime]* *P3: Não. Uma coisa que eu tenho que fazer. E aí eu tenho até vergonha de dizer, eu tenho vergonha de dizer, mas eu vou fazer: eu vou visitar a sala de recurso, porque eu não conheço.* *P2: Eu não conheço também.* *[novamente boa parte do grupo concorda, afirmando que não conhece]* *P5: Ah, eu conheço.* *SR: É só ir lá.* *P3: É sério, eu tenho vergonha. Eu vou, mesmo que não tenha ninguém. Alguém me abre. Porque eu nunca entrei numa sala de recursos.* *SR: O que acontece: até o momento, a gente não tinha aluno na área, então é diferente. Se perguntarem, no currículo, no currículo eu to direto vendo com a professora, pego a prova, levo o aluno pra lá, faço com ele. Eu to sabendo quais são os conteúdos que estão trabalhando com eles. E é um estímulo também diferente, porque os menores e os com deficiência mais grave é um estímulo diferente: não trabalho diretamente com conteúdo, mas coisas que estimulem ele na aprendizagem. Na área, está sendo muito novo. Então, o que eu fiz? Eu atendo eles uma vez por semana. Tenho duas tardes só, na escola. Então, na área eu to pegando, eu vi o que a SR2 [professora da sala de recursos do ano anterior] estava trabalhando com eles e eu to vendo nessa dificuldade deles. Então eu nem fui ainda pras disciplinas, porque eu to vendo*

	essa base. Eu to vendo o aluno que mal consegue fazer a multiplicação, daí não adianta nem eu ir ver o conteúdo da P4 porque, se eu estou vendo que aqui na multiplicação ele está patinando... Então, ainda está muito... e eu ainda estou engatinhando nisso, também. *(SESSÃO 3)*
Discussão sobre o esquema que elaboraram mostrando as relações dos alunos incluídos na rotina da escola. No esquema, a sala de recursos está no centro, ligada aos demais espaços, como se os tivesse coordenando.	*P7: Aqui, essa comunicação entre professores e sala de recursos como nós gostaríamos que fosse; não que seja assim. Eu não vejo ainda.* *[...]* *P9: Eu acho que, de repente, quando eles estavam ainda nas séries iniciais lá, eu acho que ficava mais fácil de fazer essa comunicação. Porque agora tem esse monte de professor envolvido.* *CP: [que voltou há pouco] É verdade.* *P9: Eu acho que por isso eles eram mais próximos, o professor e a sala de recursos tinham uma comunicação maior. Até pelos pareceres. Agora são vários professores, então, na minha opinião, deveria ter uma reunião assim tipo mensal ou sei lá, pra tratar daqueles alunos especiais.* *(SESSAO 4)*
Ao responder as questões para elaboração do protocolo, com frequência, a ausência da comunicação com sala de recursos vai ficando evidente.	*Pesquisadora: Então essa pergunta: pra quem o professor encaminha? Ele conversa com a professora da sala de recursos.* *P4: Eu acho que a gente fala primeiro com a CP. Nós.* *Pesquisadora: É sempre com a CP?* *P7: Como a SR, quase nunca está de tarde. Eu nem sei qual é a tarde que ela vem. Qual é?* *P4: Eu vi ela na quinta.* *CP: Duas vezes por semana só, de terça e quinta.* *P7: Eu até veria ela na quinta. Mas, por exemplo, ela não faz o café dela na sala dos professores.* *CP: Não, porque ela atende eles todos, encaixadinho o horário, né? E ela vem de manhã, acho que são quatro manhãs e duas tardes.* *P7: Mas é uma sugestão,CP; eu acho que, se a gente quer ter essa conversa com a SR, eu acho que o horário do recreio é o único horário que a gente tem. Não dá pra trocar esses dias dela?* *CP: Ela até pediu pra fazer uma reunião como essa, de tarde, nesses dias que ela está: terça ou quinta. Só que são os dias que tem menos professores na escola. O dia que tem mais professores é na segunda-feira, aí não é dia dela. Hoje ela iria vir, só que hoje de manhã, ela estava mal, mal, com problema de fígado, acho que é, por isso ela não pode vir.* *P7: Mas eu acho que tu poderia sugerir que ela, nem que seja 5 minutinhos no horário do café, ela dar uma passadinha na sala do professores. Esse é o único momento, porque o resto da tarde eu fico em sala de aula, não tenho como falar com ela.* *(SESSÃO 4)*
Indicação, por parte dos professores, de que gostariam de orientações e suporte para pensar a inclusão	*P1: Ela poderia dar uma luz pra gente: "Olha, o E2, seria melhor vocês trabalharem dessa maneira".* *P3: Uma luz.* *P1: É. Porque às vezes tu fica... são tantos alunos, querendo ou não, tu precisa de alguém que vai te dar uma orientação.* *(SESSÃO 4)*
Os professores vão apontando que é no espaço da sala de recursos que o aluno conseguiria desenvolver atividades pedagógicas e aprender. Seria,	*P4: Mas outra coisa que a gente vê, que eu tava dizendo, ela [SR] disse que o E2 aqui está fazendo muita coisa. A hora rende com ele sozinho, ele presta atenção. Mas tem coisas que é como a P10 disse: "aprendeu, daí a dois dias esqueceu".* *SR: Isso mesmo* *P4: Assim como a E4 esquece, o E2 também esquece. Eu posso ajudar ele a fazer o exercício, daí eu digo: "Tá, agora ele aprendeu". Noutro dia, eu dou quase igual.* *P10: Eles têm que ser ajudados.*

contudo, um aprendizado que não se sustenta sem reforço.	*SR: Mas é uma coisa que a gente precisa ficar batendo. Isso que eu te falei: vai, vai; agora ele já faz. Se tenta.* *(SESSÃO 5)*
Ao final do ano, reiteram a importância da sala de recursos, apontando que os alunos precisariam ficar mais tempo nesse espaço.	*P6: Talvez eles fiquem muito pouco tempo na sala de recursos. Se pudessem ficar mais tempo na sala de recursos, pra esse trabalho...* *CP: É que nós temos mais de 30 alunos na escola que usam a sala de recursos.* *(SESSÃO 10)*

Os excertos acima vão ampliando as alusões às contradições presentes na inclusão nos anos finais, na escola. Acrescenta-se, ao já mencionado fato de haver alunos incluídos, mas muitos professores não saberem, ao certo, quem eram esses alunos, a situação agora mencionada: havia sala de recursos multifuncional na escola, mas muitos professores não sabiam o que era essa sala, qual seu objetivo e seus modos de atuação. Kassar (2011) traz relato semelhante relativo a uma escola no estado do Mato Grosso do Sul: a professora de classe regular desconhecia o material da sala de recursos e, ao ver o que havia disponível, se dá conta que muitos materiais poderiam ter sido utilizados por ela, em sala de aula, com o aluno cego. A autora (KASSAR, 2011) destaca que esse seria um exemplo pontual, mas que se reproduz por todo o país. Os dados desta intervenção corroboram sua afirmação.

Outra situação que indica contradição na inclusão dos alunos do 6º ano é o fato de existir professor especialista para dar suporte à inclusão na escola, mas esse profissional não era visto pelos demais professores, não havendo qualquer forma de comunicação entre eles. O professor especialista era, praticamente, desconhecido do grupo. A ausência de coordenação entre os professores regulares e o especialista parece ser generalizada, não apenas característica da escola que se acompanhou, Michels (2011a), a partir de pesquisas realizadas em sete municípios catarinenses, aponta que a formação dos professores especialistas não tem como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum, mesmo que ela seja prevista nos documentos legais.

Embora os professores pouco conhecessem sobre a sala de recursos, na escola, esse espaço era reconhecido como o único lugar dos alunos com deficiência, na escola regular, onde eles estudam e aprendem – mesmo que tenham dito, depois, que, na sala de aula, eles esquecem tudo. Os documentos orientadores

da inclusão escolar (BRASIL, 2008, 2009, 2011) estabelecem o atendimento especializado em sala de recursos como estratégia, prioritariamente, para dar suporte à inclusão, no sentido de prover a acessibilidade aos conteúdos e às tarefas. Desse modo, não seria apenas indicado que o aluno ficasse mais tempo na sala de recursos, mas que o professor da sala de recursos tivesse, também, mais tempo, em seu cronograma, para se inserir na rotina dos professores e alunos no contexto do ensino regular – o que, na escola, acabava não acontecendo porque eram muitos alunos que frequentavam a sala de recursos e apenas uma professora para o trabalho.

Com as condições de trabalho disponíveis, levantadas as necessidades, buscou-se pensar alternativas para transformação das contradições que se percebiam. A modelagem da nova solução referiu-se a estratégias de articulação do trabalho, sem focar no desenvolvimento de uma ferramenta em específico. Embora na sessão 3 já houvesse sido feita uma sugestão de estratégia, foi na sessão 5 – realizada na sala de recursos – que a modelagem da nova solução foi desenvolvida.

Quadro 15 - Ações de modelagem da nova solução da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular

3. Modelagem da nova solução	
Contexto	**Falas**
Uma professora traz a ideia de um modelo de outra escola, na qual já trabalhou.	*P7: De repente, se ele fizesse as provas lá na sala de recursos? Porque eu já tive uma aluna especial, lá na outra escola, e ela fazia todas as provas, só fazia oral na sala de recursos. E ela se saia super bem. Se ela fosse escrever, só saia abobrinha.* *P3: Como ela vai fazer a prova oral se quem está lá com ela não tem a competência do português?* *P7: Não, mas eu deixava com as respostas. Eram provas bem específicas.* *P10: É. De repente...* *P9: Ela vai dizendo e a pessoa vai anotando a resposta* *(SESSÃO 3)*
Conforme os questionamentos vão sendo conduzidos, professores da sala regular e da sala de recursos tentam pensar em possibilidades para o ensino dos alunos incluídos.	*P4: Então, agora, vamos fazer um trabalho diferenciado com o E2.* *SR: Mas tem que ver qual multiplicação. Continhas básicas ele sabe.* *P4: [nem ouve a SR] Se tivesse que dizer: "Ah! o E2 merece passar de ano!". Eu até ia dizer que merece, porque ele que tem toda essa dificuldade, ele faz muito mais que o outro, que não tem dificuldade alguma, aparentemente.* *Pesquisadora: O que eu perguntava é o que vocês percebem deles e o que vocês fazem. Porque se tu vê que ele não consegue multiplicação, divisão e tu tá cobrando coisas que exigem isso. Se for assim, de antemão, tu já sabe que ele não vai conseguir fazer, porque não consegue fazer outras coisas.* *P4: É.* *Pesquisadora: Tá, fizemos o diagnóstico. E agora?* *P4: Sim. Agora nós vamos mudar [e aponta pra SR]* *P3: Faz como se estivesse na 2ª série, faz tabuada.* *P4: Eu vou fazer uma prova diferenciada, cobrando um pouquinho do meu conteúdo, pra também ele não se sentir muito diferente dos outros, e botar as continhas, as quatro operações básicas. E uma prova curtinha.* *(SESSÃO 5)*

A professora de matemática e da sala de recursos planejam como adaptar a prova ao aluno.	*SR: Se tu der, como eu te falei da prova. Ele fez a prova com a turma. E aí tu recolhe a prova, tu me dá ela. E aí ele vem aqui. E aí eu converso com ele. Ele já fez a prova. Vamos refazer como exercícios.* *P4: Vai ser sempre de quarta-feira, que eu tenho 2 períodos.* *P5: Aí tu dá pra SR.* *P4: Aí eu recolho. E, o que não estiver certo, ele vai fazer contigo.* *SR: Pode ser.* *(SESSÃO 5)*
O professor de geografia busca, com a professora da sala de recursos, planejar tarefas que possam ajudar o aluno a acompanhar o conteúdo da disciplina.	*P3: [fala para SR] Uma das coisas que eu senti falta aqui é um mapa. Por exemplo, na sala, eles vão olhar o mapa, vão ver a legenda, identificar; acho que isso é bom, ele tem noção de espacialização, de símbolos. Isso já me ajuda. Porque, na prova, é isso. Eu trabalho com imagem, com mapa, esse tipo de coisa, nada de tão extraordinário. Eu não cobro, assim, aquela decoreba do conceito, eu não faço isso.* *SR: Daí eu também tenho uma ideia do que dá pra fazer. De como ajudar.* *P3: Daí eu te deixo, aqui, pra tu ajudar a montar.* *SR: Certo.* *(SESSÃO 5)*

Desses excertos, depreende-se que as ações expansivas de modelagem, que foram realizadas, não eram precisamente de elaboração de modelos explicativos, nem de uma ideia que se materializasse em uma ferramenta – conforme seria a explicação de modelagem por Engeström (1999b). Mantinham, contudo, a característica de proposição de solução, propondo novos padrões para a atividade (ENGESTRÖM, 2002).

Talvez as estratégias planejadas, aproximando sala de recursos e sala regular, pudessem fazer parte do protocolo de organização, como aprendizagem expansiva, já que nele se estabeleceram relações de divisão do trabalho e articulação entre os diferentes profissionais da escola, envolvidos no processo de inclusão. Entretanto, não pareceu se tratar do mesmo tipo de organização: o protocolo seria mais formal e mais estandardizado para todos, já as relações entre os professores de sala regular e de recursos, teriam maior flexibilidade, pois as propostas para cada disciplina poderiam ser diferentes, dependendo dos objetivos que cada professor traçasse e das características da prática pedagógica que desenvolvesse com a turma; além disso, alguns professores precisariam de mais suporte que outros, alguns poderiam planejar, com a sala de recursos, um trabalho continuado nos dois contextos etc. Estabelecer um único modo de articulação poderia podar a emergência de novas ideias.

Embora durante a intervenção se falasse em estratégias de articulação entre sala regular e de recursos para abrir margem outras possibilidades de aprendizagem e se buscasse enfatizar a aprendizagem do aluno; as estratégias de articulação

entre os dois contextos tiveram outro foco: as provas e a articulação para melhorar a nota dos alunos nas provas. A modelagem da nova solução, que deveria estar centrada na relação entre o trabalho da sala de recursos e o da sala regular, foi direcionada à colaboração entre os profissionais, visando às provas (avaliações) das disciplinas. Entende-se que as adaptações de provas, seja quanto ao conteúdo, seja quanto ao modo e lugar de aplicação, são questões relevantes. Contudo, apenas discutindo adaptação das provas, sem discutir a adaptação das tarefas durante todo o semestre, é possível que não se produzissem efeitos positivos sobre a aprendizagem dos alunos, mesmo que isso pudesse influenciar o resultado das provas, dependendo do que fosse solicitado na prova. De todo modo, observou-se que a preocupação era com a avaliação em si, ou seja, com a construção de uma avaliação que levasse o aluno a obter nota suficiente que justificasse sua promoção.

Há uma questão de fundo, perpassando todas as aprendizagens potencialmente expansivas, que aqui ficou mais evidente, trata-se do que se entende como propósito da inclusão escolar: a aprendizagem dos alunos incluídos e/ou sua socialização. Por agora, cabe dizer que a ideia de apenas pensar a articulação entre sala regular e sala de recursos nas situações de prova, revela que a aprendizagem não é o principal motivo dos alunos com deficiência estarem na escola[77].

Tentando aplicar as estratégias da modelagem, operando com a ideia para entender como ela aconteceu na prática, está a ação de exame do novo modelo criado. Na modelagem, o foco estava na articulação entre sala regular e sala de recursos para a realização das provas. Durante o exame desse modelo, no entanto, o grupo vai percebendo que ele não é suficiente, já que não produz mudanças relativas à aprendizagem do aluno no contexto da sala regular. As ações de aprendizagem expansiva da articulação avançaram somente com a aproximação da professora de matemática em relação à professora da sala de recursos – são da articulação entre elas os dois excertos abaixo:

[77] No capítulo 6, discute-se, aprofundadamente, os motivos da inclusão escolar que apareceram durante a intervenção, revelando, entre outras coisas, que pouco aparece a aprendizagem como motivo e, quando ela aparece, é equalizada às notas nas provas.

Quadro 16 - Ações de exame do novo modelo da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular

4. Exame do novo modelo	
Contexto	**Falas**
Na fala, a professora da sala de recursos busca entender a perspectiva do professor de sala regular.	*SR: A P4, de matemática, ela já fez prova diferenciada e tudo, só que... Eu até entendo a angústia dela, quando ela me coloca: "Tá e aí? E agora como eu vou avaliar ele?" Porque agora ela está partindo pra outros conteúdos, como é que eu vou dizer que ele está aprovado, no 6º ano, se ele não alcançou os conteúdos? E aí eu vou trabalhar com ele conteúdos, sei lá, do 5º ano, mas eu to dando aula pro 6º. Então, sabe...* *(SESSÃO 6)*
A professora de matemática relata a articulação que ela e a professora da sala de recursos estão tentando fazer.	*P4: Sim, ele não aprende aquilo ali que a gente está trabalhando. Ele pode até aprender alguma coisa, mas como eu vou avaliar aquela outra coisa? Fica difícil. Eu fiz a prova dele menor, com perguntas bem simples, diferente da dos colegas, mas falando do conteúdo das aulas e ele não desenvolve.* *P7: Nem com a SR na sala de recursos?* *P4: Com a SR sim, ela até fez, deixei um bilhete e tudo, lá ele fez.* *P2: Mas se ele conseguiu fazer lá, alguma coisa da aula ele está pegando.* *P4: Mas se tu pensar assim: só tem ela ali, lendo pra ele, fazendo perguntinha pra ele, ali ele tá desenvolvendo. Então eu vejo assim, na minha aula, ele não aprende nada, ele aprende lá com ela.* *P2: Mas a SR reforça alguma coisa?* *P4: Sim. Eu não vou dizer, assim, que um aluno especial, com aquele grau de comprometimento mental, está aprendendo na minha aula. Ultimamente, ele só desenha, não presta atenção. Eu mando ele copiar do quadro, ele não quer. Tanto que ele pegou o caderno e, quando eu vi, ele estava com aquele toquinho de coisa desenhando num pedacinho de papel desse tamanho. Quando eu chamei ele foi, mas logo voltou.* *(SESSÃO 7)*

É importante observar que, ao examinar o modelo da nova solução, as pessoas se foram apercebendo das limitações de tal modelo. É justamente nesse sentido que Engeström (1999b) propõe a ação de exame do novo modelo. Ao tentar operar com o modelo, se entende sua dinâmica. O avanço para a tentativa de aplicação vai mostrando o que há de potencialidades e de limitações, muitas delas não previstas na modelagem.

Os professores afirmam que os alunos não aprendem em sala de aula regular, mas conseguem aprender algo quando estão na sala de recursos. Contudo, as ações realizadas na sala de recursos não produziriam impactos para a sala regular. Se pode depreender que a atividade realizada na sala de recursos tinha como intencionalidade a aprendizagem daquele aluno, então a professora foi adequando os estímulos e as tarefas ao aluno. Já a atividade na sala de aula regular tinha, no currículo a ser cumprido, a principal intencionalidade; se o aluno não conseguia se adequar às condições padrão de aprendizagem, ele ficava à margem do processo – no caso, ficava desenhando.

Dar-se conta que apenas a prova com o apoio da professora especialista não é suficiente, poderia ajudar a ampliar a proposta de articulação entre o trabalho realizado na sala regular e na sala de recursos a outros contextos de atividades. Não significa deixar a prova de lado, mas pensar em outras situações que iriam também influenciar o desempenho dos alunos na escola. Entretanto, tal compreensão esteve ligada muito mais às ações da professora da sala de recursos e muito pouco às ações dos demais professores – é o que se observa nos excertos que trazem alguns momentos da implementação do novo modelo:

Quadro 17 - Ações de implementação do novo modelo da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular

5. Implementação do novo modelo	
Contexto	**Falas**
A professora da sala de recursos fala do parecer descritivo do aluno. Ao invés de notas, os alunos incluídos têm pareceres descritivos. Fica, como tarefa da professora da sala de recursos, organizar esse parecer a partir de observações que cada professor escrevesse sobre o desempenho dos alunos, em suas disciplinas.	*P3: Tu tem ele construído aí?* *SR: O parecer?* *P3: Do E2.* *SR: Ah, mandei por e-mail. Fiquei pensando.* *P3: Achei que tivesse ele impresso.* *SR: Não. Eu mandei por e-mail pra CP.* *P3: Cada um mandou um pedaço né? Tu juntou.* *SR: Isso. Mas eu peço pra mandar pra vocês. É legal de ter de todos, isso. Aí eu coloquei por parágrafos. Vocês vão ver que aí, de alguns, eu tirei algumas coisas, porque já tá lá no início. A E1: escreve lento. Todos vocês colocaram isso. Que ela se relaciona bem com a turma, né? O E2 era quase que ao contrário do parecer da E1. Eu estava bem preocupada, assim, desde o início. Então, eu acho que se a gente pegar junto, tentar um caminho diferente com o E2, eu acho que a gente consegue, assim, que ele melhore, que ele tenha um desempenho melhor. Acho que, partindo dessa organização, né? como o P3 colocou: do caderno, o tema.* *P3: Tu vai notar assim que pegar o caderno. Eu não sei se tu vai conseguir, vou ser sincero, não sei se tu vai conseguir ajudar a organizar o caderno. (SESSÃO 5)*
A professora da sala de recursos relata que ajudou o aluno com as tarefas de geografia, porém o fez por conta própria, sem a orientação do professor da disciplina.	*P1: Ele [E2] me mandou agora umas folhas de exercícios. E a prova, mesmo, eu olhei, tava tudo certo, mas não foi ele quem fez. Bah, não foi ele quem fez.* *P3: Dá trabalho sentar com o filho, mostrar, explicar.* *P1: Ele levou mais de uma semana pra me entregar.* *Pesquisadora: Ele disse que em casa o irmão ajuda ele.* *SR: Deve ter sido os exercícios que ele fez comigo.* *P1: Ah, pode ser.* *SR: Era aula de Grécia.* *P1: É.* *SR: Foram os exercícios do livro.* *P1: Esses estão todos ali. Vou olhar e depois devolver pra ele.* *SR: Isso. Fomos estudando, ele foi olhando no livro e fazendo. (SESSÃO 9)*

Das três aprendizagens expansivas, a articulação – ou a comunicação – entre a professora da sala de recursos e os professores da sala regular foi a que teve maior alcance, em termos de ações realizadas. As ações da articulação não estiveram circunscritas às sessões da intervenção – nelas, foi possível ir

apreendendo indícios das características das ações expansivas que ocorriam no cotidiano da escola. O fato de essas ações terem se espalhado atesta seu potencial expansivo. Não se pode, contudo, afirmar que isso ocorreu, apenas, devido à intervenção realizada. O fato de a professora da sala de recursos estar em seu primeiro ano trabalhando com o AEE e de os professores não a conhecerem pode ter dificultado a comunicação no início do ano letivo, que pode ter melhorado com o passar do tempo, conforme os professores iam conversando em diferentes contextos.

Mesmo não sendo possível acompanhar a implementação no seu todo, o que foi dito nas sessões oferece subsídios para entender o processo de articulação entre a sala regular e de recursos. Os excertos acima mostram que a implementação da articulação não ocorreu de maneira colaborativa – como se esperava – mas de modo unilateral, a partir da iniciativa da professora da sala de recursos. A iniciativa é muito importante, mas, para haver um contexto inclusivo, as ações precisam ir além da sala de recursos – senão a inclusão fica “ilhada” no atendimento especializado.

A atual proposta de inclusão escolar, no Brasil, confere centralidade ao atendimento especializado, reiterando o papel de articulador do ensino do professor da sala de recursos.

> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL. 2009, p.3)

As atribuições do professor do atendimento especializado vão, desde a organização do trabalho na sala de recursos (quanto aos recursos, horários, planos individualizados), à acessibilidade na escola e à orientação de pais e demais professores. O último item do artigo referido acima traz o que seria a nova solução, para o contexto da escola foco desta pesquisa para as turmas do 6º ano, em termos de aprendizagem expansiva.

São várias as suas atribuições, mas não é dito que o professor do atendimento especializado é o responsável pelo ensino dos alunos incluídos. Pelo contrário, as questões relativas aos conteúdos curriculares são da incumbência do professor de classe regular – até porque a formação do professor especializado não o subsidia para trabalhar os conteúdos de todas as disciplinas, nos diferentes níveis da escolarização. O atendimento especializado perpassa todos os níveis de ensino, como peça chave na articulação e na orientação (BRASIL, 2009, 2011), mas não como o responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares.

Pelos excertos das sessões apresentados acima, observa-se que a professora da sala de recursos era vista como a responsável por todo o processo, incluindo o ensino e os pareceres sobre a aprendizagem em todas as disciplinas – embora cada professor enviasse suas observações, era a professora do atendimento especializado que escrevia a síntese oficial, complementando o que não estava colocado, reparando o que não achava bom. E ela mesma vinha colocando-se nesse lugar, de principal professora – situação exemplificada no fato de ela não ter pedido ajuda ao professor de geografia para trabalhar os conteúdos específicos dessa disciplina com um dos alunos incluídos. É compreensível que ela tenha assumido esse lugar, ao ver as necessidades de aprendizagem e de suporte que os alunos incluídos apresentavam. É, contudo, complicado assumir sozinha tanta responsabilidade.

Nas ações de reflexão sobre o processo, fica nítido que, se as tarefas não forem, de fato, articuladas e construídas a partir da colaboração, os resultados, ao se considerar a aprendizagem dos alunos, não são satisfatórios. Nas duas últimas sessões, já próximo ao final das aulas, houve a avaliação das tentativas (das ações) empreendidas durante aquele ano.

Quadro 18 - Ações de reflexão sobre o processo da aprendizagem expansiva da articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular

6. Reflexão sobre o processo	
Contexto	**Falas**
Percepção da professora acerca da estratégia de deixar o aluno (re)fazer a prova na sala de recursos	*P4: Eu posso te dizer que o E2 agora é escorado. Eu disse, há pouco, eu to criando um monstrinho na minha aula! Porque a primeira coisa que ele perguntou, hoje, quando ele pegou essa prova: "Eu vou fazer com a SR depois?". Eu to criando um monstrinho, minha filha! Pensa que ele é burro, de burro ele não tem nada! Tu pensa que ele não entende, mas ele entende tudo! (SESSÃO 9)*
É generalizada a compreensão de que a aprendizagem acontece na sala de recursos e não na sala regular	*P4: Se a gente percebe que se o aluno tem um atendimento especial na sala de recursos, como eles têm, ali eles mostram algum progresso. E na sala de aula, com a gente, não mostram nenhum. A gente não pode dizer assim: "Então tá SR, eles aprendem só contigo, ficam só contigo". A gente não pode. Tu entende?* *SR: [que estava quieta, há muito tempo] E aí eu posso fazer milagre um dia da semana. Não posso atender o E2 mais de um dia.* *(SESSÃO 9)*
No fim do ano o grupo chega à conclusão de que fazer as provas na sala de recursos não foi estratégia positiva para a inclusão do aluno.	*P4: Ele vai estar na minha aula pra bonito! Porque eu to excluindo ele, porque eu não dou a mesma coisa. O E2, ultimamente, estava se achando – porque tudo pra ele era diferente. Ele já pegava a minha prova e dizia assim "Eu vou fazer depois com a SR?" "Vai" "Então tá". Pronto! Gente, o que tu quer mais que isso?! Se ele sabe que vai fazer depois. Eu to mentindo? Além de tudo, sou mentirosa?* *SR: Não. A gente não precisa fazer a prova. A gente pode fazer outras coisas.* *P4: Então, pro ano que vem, vocês já sabem: não pode dizer que ele vai fazer contigo. Que esse ano a gente fez isso, ele sabia que sempre ia fazer com a SR. (SESSÃO 10)*

Para a reflexão, foram retomadas as questões relacionadas às provas. Segue a mesma professora (de matemática) relatando as tentativas – apenas ela desenvolveu a articulação junto à sala de recursos. Não se sabe por que os demais professores não o fizeram, mas isso pode revelar ou que eles estavam lidando melhor com a inclusão ou que deixaram de se importar tanto com ela. O segundo ponto é o mais provável, na discussão sobre *agency* ele ficará explicitado.

As ações referentes à articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular, desde o início, colocaram o atendimento especializado e a ajuda da professora da sala de recursos como os fatores centrais para o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência. No final da intervenção, esse aspecto continua evidenciado, mas, ao invés de se colocar a importância da proximidade e comunicação com a sala de recursos, passa a ser mais presente a ideia de que os alunos deveriam estar mais tempo no atendimento especializado, pois eles só teriam condições de aprender nesse cenário. Há, nesse sentido, demasiada responsabilização da sala de recursos por um trabalho que é dela, mas não só dela,

um trabalho que deveria ser articulado. A ação que inicia com potencial expansivo, indicando a articulação do trabalho dos professores da sala regular e da sala de recursos, acaba desviando-se e transformando-se em responsabilização de um único profissional.

De todo modo, a intervenção promoveu a aproximação e a comunicação dos professores da sala regular com a professora da sala de recursos. Talvez não se possa falar de articulação, coordenação ou cooperação – já que isso suporia maior integração do trabalho – entretanto, por ser aquele o primeiro ano da professora na sala de recursos e o primeiro ano que os professores do 6º ano tinham alunos incluídos, pode-se pensar que as sessões da intervenção foram importantes por aproximar os profissionais uns dos outros e por abrir a discussão sobre as possibilidades de ensino para os alunos incluídos.

5.2 Da análise da aprendizagem expansiva: os movimentos todos

A teoria da aprendizagem expansiva (ou da aprendizagem por expansão) é tomada como a coluna vertebral das intervenções formativas orientadas nos moldes do Laboratório de Mudança (ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013). Tendo, intencionalmente, a proposta de produzir mudanças, de desencadear a aprendizagem no sistema (e pelo próprio sistema de atividade), torna-se central acompanhar as ações que produzem, ou que têm potencial para produzir, as transformações na atividade.

A aprendizagem expansiva, conforme já dito, é acompanhada pelo processo de mudanças no objeto e não de mudanças no(s) sujeito(s), ou seja, a análise que se deve realizar diz respeito às mudanças no nível do sistema de atividade e não no nível dos indivíduos que o integram. Embora os sujeitos possam também mudar, não é esse o foco, quando se analisa a aprendizagem expansiva.

Na pesquisa aqui relatada, o objeto da atividade era a inclusão. Olhando os três ciclos de ações de aprendizagem expansiva, percebem-se algumas mudanças nas ações voltadas à inclusão dos alunos com deficiência, mas não no modo de conceber o objeto.

Ao planejar a intervenção a hipótese que se tinha era de que a mudança no objeto aconteceria se os motivos da atividade fossem transformados: o conceito de inclusão como apenas frequentar a escola regular passaria a inclusão como

aprender na escola. Por meio de ações potencialmente expansivas, o objeto foi abordado por diferentes caminhos: o da organização da escola, o da relação com a família e da atenção ao aluno, o da aproximação dos professores de sala regular e sala de recursos para pensar coordenadamente a aprendizagem do aluno. Esses três caminhos, entretanto, não foram suficientes para alterar estruturalmente o objeto. Como se viu na discussão de cada atividade de aprendizagem potencialmente expansiva (protocolo, agenda e articulação), as soluções propostas não chegaram a se consolidar em novas práticas. Juntando as três atividades em um único gráfico (Figura 21) fica clara a predominância da ação de análise e a baixa incidência das ações de implementação e reflexão. Esses dados podem estar mostrando um engajamento superficial, que ocorreu ao iniciar o planejamento, mas que logo se esvaziou.

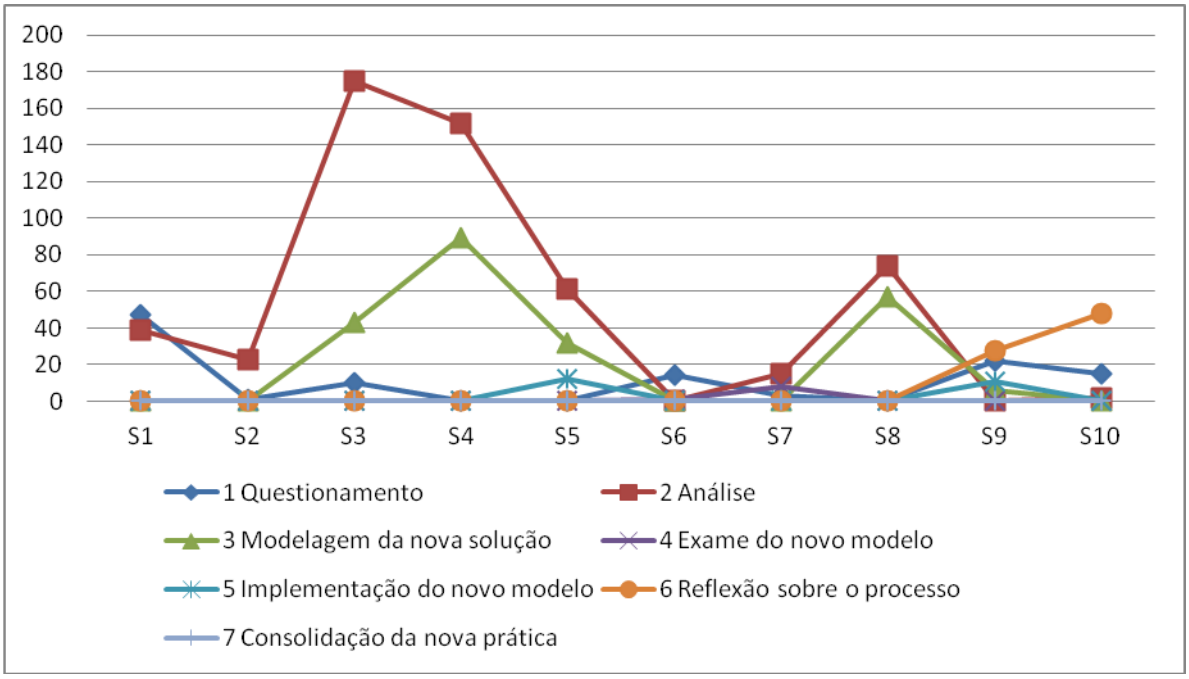


Figura 21 - Gráfico Frequência (por turnos de fala) do total das ocorrências das ações de aprendizagem expansiva

A incidência das três aprendizagens expansivas ao longo das sessões é a seguinte:

- 47 turnos de ações de questionamento na primeira sessão; 1 turno na segunda, 10 na terceira, 14 na sexta sessão, 3 na sétima, 22 turnos na nona e 15 na décima;

- 39 turnos de ações de análise na sessão 1, 23 na sessão 2, picos de 175 e 152 nas sessões 3 e 4, 61 ações na sessão 5, nenhuma na sessão 6, 15 na sessão 7, depois 74 na sessão 8, seguida de mais uma sessão sem incidência de ações de análise e 2 turnos na sessão 10;

- as ações de modelagem da nova solução aparecem com 43 turnos na sessão 3, 89 na sessão 4, 32 na sessão 5, 57 na sessão 8 e 6 na sessão 9;

- as ações referentes ao exame do novo modelo estão com 1 turno na sessão 6 e 8 turnos na sessão 7;

- aparece a implementação com 12 turnos na sessão 5 e com 11 turnos na sessão 9;

- e as ações de reflexão sobre o processo estão nas últimas sessões, com 28 turnos na nona e 48 na décima;

- não houve nenhum turno correspondente à ação de consolidação da nova prática.

No total das ações de aprendizagem expansiva são: 112 ações de questionamento, 541 ações de análise, 227 ações de modelagem da nova solução, 9 ações de exame do novo modelo, 23 ações de implementação desse modelo e 76 ações de reflexão sobre o processo.

Aspecto a ser explorado para compreender os resultados da intervenção são as ações de questionamento. Essa ação tem seu auge na primeira sessão e aparece, de modo mais significativo, depois, nas últimas duas sessões. Conforme já se explicou, a ação de questionamento desencadeia o processo de aprendizagem expansiva, é preciso que os sujeitos sintam-se incomodados com as atuais práticas do sistema de atividade, que questionem tais práticas, de modo que as críticas mobilizem-nos, também, a mudança. O estado de necessidade precisa estar presente para a aprendizagem expansiva nascer (ENGESTRÖM, 2002).

Conforme já exposto nos excertos relativos às ações de questionamento, o principal fator a produzi-las, no grupo participante da intervenção, era o desconhecimento, o não saber o que fazer. Percebendo, já na primeira sessão, a urgência dessa demanda por informações, foram pensados os encontros seguintes[78]. Foram 3 sessões – S2, S3 e S4 – voltadas a esclarecimentos e

[78] Essas primeiras sessões foram todas planejadas de uma vez só: o planejamento inicial era geral e, conforme o que acontecia em cada sessão, se delineava a seguinte.

organização: a primeira delas, mais geral, sobre a legislação e as outras duas, mais específicas, sobre o funcionamento da inclusão na escola. O efeito que essas sessões produziram não foi percebido de imediato: ao passo que os sujeitos iam entendendo melhor as orientações para a inclusão iam também traçando estratégias para cumprir com a proposta sem ter que mudar ou mudando o mínimo possível.

As disposições legais – das políticas de inclusão (BRASIL, 2008, 2009, 2011) – dão margem para as práticas pedagógicas seguirem inalteradas, pois a ênfase está na matrícula, ou seja, na colocação do aluno com deficiência na escola regular. Há, nesses documentos da política, algumas orientações voltadas à aprendizagem, mas são pouco específicas, não se consolidando como suporte às práticas inclusivas ou servindo de guia para que as práticas efetivas de inclusão (inclusão que pressupõe aprendizagem) se materializem na escola[79]. Desse modo, as alterações que ocorreram, foram em relação à avaliação dos alunos, porém muito mais no sentido de que ela endossasse a promoção dos alunos à série seguinte do que no sentido de planejar o ensino adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos[80], para que a aprendizagem ocorresse. Além disso, foram percebendo que os alunos com deficiência intelectual do 6º ano não eram casos tão difíceis: E1 era uma aluna bastante dedicada e tinha bom comportamento; E2 tinha comportamento indicado como problemático, mas gostava muito de desenhar e, se o deixassem desenhando durante as aulas, não perturbava, embora também não participasse[81]. Esses foram elementos que contribuíram para que não tivessem que alterar as práticas em sala de aula com a chegada desses dois alunos com deficiência.

Embora os sujeitos manifestassem insatisfação com a inclusão, bem como insegurança e desconhecimento sobre essa temática, suas falas, por vezes, indicavam que a inclusão não provocava um problema tão penetrante (*pervasive*): "*Eu acho que, apesar de tudo, a gente está indo bem*" (P10, SESSÃO 4). O pequeno excerto é representativo de uma significativa incidência de referências ao processo

[79] A discussão da inclusão apenas como a frequência à escola regular, desde os documentos legais até as práticas na escola, será detalhada no capítulo seguinte, principalmente no item 6.2 Inclusão como falácia.

[80] A discussão da avaliação será aprofundada no capitulo seguinte, ao abordar as manifestações das contradições, item 6.3. A avaliação é um dos tópicos temáticos das contradições que foram destacadas pelos sujeitos.

[81] Detalhes quanto à aprendizagem dos dois alunos serão trazidos no capítulo seguinte, no item 6.1: Inclusão como aprendizagem.

estar indo bem, principalmente, nas sessões 4 e 5 (em, respectivamente, 16 e 36 turnos de fala). Pode-se denominar essas ações de não-questionamento, pois indicavam que a inclusão não mais estava inquietando os sujeitos, que o estado de necessidade estava sendo dissipado.

Outros fatores externos à intervenção parecem ter, também, influenciado seu curso, mas deles não se tem dados detalhados. As sessões 4 e 5 ocorreram em maio e junho, nas proximidades do encerramento do primeiro trimestre letivo. Assim, a inquietação inicial dos professores pode ter sido aplacada pelo fato de que lhes foi exigido apenas um parecer descritivo para a avaliação dos alunos – e isso era tudo. O que, de início, era bastante angustiante foi, no decorrer do processo, aquietando-se, misturando-se aos problemas cotidianos da escola. Uma discussão centrada nesse aspecto será realizada em seguida, no próximo tópico, no qual se aprofunda a discussão de *agency*.

Outro aspecto que atravessou as sessões e que parecia estar na contramão da mudança eram as afirmações de que os alunos com deficiência não eram os casos mais difíceis que havia em sala de aula: outros tantos alunos sem deficiência estariam apresentando dificuldades e para esses não havia qualquer atenção especial. Tais afirmações foram frequentes, apresentando relevância que não pode ser ignorada – a incidência delas fica abaixo apenas das ações de análise e de modelagem da nova solução: são 146 turnos de fala presentes em 9 das sessões (ela está ausente apenas na sessão 6).

Na análise proposta por Engeström, Rantavuori e Kerosuo (2013), para a aprendizagem expansiva, essas afirmações poderiam ser classificadas como ações não expansivas, são ações que desviavam o foco da proposta da intervenção. Elas também se aproximam das de não-questionamento expostas há pouco – não há ações de questionamento em relação à inclusão dos alunos com deficiência, pois as ações de questionar estão dirigidas ao processo de escolarização dos outros alunos. O excerto a seguir ilustra a proximidade, quase identidade dessas ações:

P4: Mas eu até to achando que tá melhor do que eu imaginava.
P10: Também acho. A grande dificuldade não é com eles. Porque a gente entende as limitações que eles têm, consegue fazer uma avaliação. A dificuldade é com quem é dito normal e que não quer aprender. Aí a gente se preocupa de verdade. Porque atrás do especial tem toda uma preocupação, e aquele que não é especial? que a família tá nem aí, que tem um monte de dificuldade, mas que não tem nada? (SESSÃO 4)

O cerne das ações de desvio do foco é o problema dos alunos que não querem aprender. O argumento por trás dessas ideias parece ter sido construído segundo a seguinte lógica: os alunos com deficiência não aprendem porque têm deficiência, os alunos sem deficiência não aprendem porque não querem, porque não se esforçam, porque não estudam. Outros dois exemplos deixam essa lógica mais clara:

P5: A mesma avaliação, nenhum dos dois pegou. E sabe quantos passaram numa prova que ele fez? Só 5 da turma. Tá, e o E3 e a E1 não passaram, mas tinha mais trabalhos e tinha outras coisas, e eles conseguiram. E os outros 7, ditos normais, não.
Pesquisadora: E isso pode ser indicador de quê?
P5: Falta de estudo.
Pesquisadora: É preocupante quando alunos com deficiência intelectual estão indo bem numa prova e os colegas não – não estou desvalorizando eles.
P5: Não foi uma prova, foi em quase todas.
Pesquisadora: E os outros, o quê estão fazendo?
P7: Não, eles não estão fazendo. Eles não estão estudando.
(SESSÃO 7)

P4: Ele tá ali, na mesma aula do E2. Ele não tem nenhum problema físico ou mental. Nada. Tu acha que eu – já é a terceira vez, eu acho, que dou aula pra ele – eu vejo progresso nele? Eu vejo cada vez o guri se afundar mais. Parece que menos ele faz, menos ele quer fazer [...] Eu olho pro E9, atirado naquela cadeira, sentado daquele jeito, tirou 2 e pouco. Faz 3 anos que ele vê essa matéria comigo, como é que vai tirar 2 e pouco numa prova? Pra ver como a escola teria que repensar muita coisa!
Pesquisadora: A escola não está ensinando!
P4: Está excluindo! E não tá acontecendo nada!
[...]
P4: Não, eles não querem aprender.
(SESSÃO 9)

Os problemas eram vistos sempre como localizados no aluno – seja na sua deficiência ou na sua falta de vontade de estudar. Esse tipo de compreensão foi-se tornando frequente e se buscava contrapô-las com perguntas que a questionassem, tentando conduzir a problematização do contexto escolar para além de culpabilizar o aluno – como aparece nos exemplos acima. Os problemas foram indicados no nível das ações e não considerando o sistema de atividade: na ação dos alunos e não na organização da aula, da escola, dos propósitos da escolarização.

Engeström, Engeström e Suntio (2002), realizando intervenção em uma escola finlandesa, também se depararam com situações desse tipo: os dados de campo indicavam que os problemas se centravam no pouco conhecimento que os professores tinham sobre os alunos, muitos deles imigrantes, e nos restritos ambientes que a escola disponibilizava para os alunos trabalharem. Os professores, entretanto, indicavam a apatia, os modos e o linguajar dos alunos e a falta de espaço adequado para o planejamento dos professores como os principais problemas da escola: "Enquanto nós, pesquisadores, tentávamos centrar na raiz dos distúrbios, os problemas dos professores já estavam formulados como metas ou apelos de mudança" (p.213, tradução livre da autora) [xxvii]. Os sujeitos olhavam as ações (metas) e os pesquisadores o sistema de atividade (as contradições, distúrbios, fontes dos problemas). A intervenção foi, então, conduzida para que fossem tomando consciência de que os problemas eram mais amplos do que as ações. Traçando as raízes das ações-problema, apontadas pelos professores, chegaram à análise do sistema de atividade.

Na presente intervenção, os questionamentos da pesquisadora visavam ampliar a percepção, mas isso não foi feito de modo consciente, com objetivos claros. Às vezes se avançava, chegando a apontar a exclusão produzida na escola (como no excerto acima); porém, a compreensão era superficial. Os sujeitos admitiam os processos excludentes das práticas de ensino, que não geram aprendizagens em boa parte dos alunos. Isso era feito, contudo, sem tomar consciência da gravidade[82] daquilo que relatavam. Três pequenos excertos ilustram isso:

P4: A gente já não conseguia ajudar aqueles.
P3: Tu acha que os alunos normais também estão incluídos? Também não. Eles são excluídos pelo próprio processo, que vai se perpetuar na evasão escolar [...]
(SESSÃO 1)

P3: De uma forma geral, acho que todos os professores têm cobrado menos.
P4: Caiu muito meu ensino.
(SESSÃO 5)

P4: A única sala de aula que a gente consegue dar aula é o 7º. ano A. São crianças diferentes. São crianças calmas, educadas e tranquilas. Essa turma é toda especial,

[82] Se há consciência da gravidade, há urgência de mudança.

de nível de educação, de conhecimento, de tudo. [...] Nas outras turmas é campo de batalha.
(SESSÃO 9)

Nesses trechos, as ações de desvio de foco da inclusão aproximam-se do que poderíamos chamar de raiz do problema: a exclusão vista desde o ângulo do sistema. Os sujeitos apontam que se está falando de inclusão num sistema que já exclui muitos dos alunos ditos normais. Nesse sentido, já não cabe falar de inclusão-exclusão como movimentos opostos, pois a inclusão, via acesso formal à escola – a dita universalização do ensino – coloca os alunos em escolas sem condições adequadas de ensino, produzindo uma formação na qual os alunos não alcançam o mínimo dos conhecimentos esperados, conforme visto nas avaliações de larga escala – por exemplo, a Prova Brasil (FREITAS, 2012). Desempenho que é mascarado com medidas como a aprovação automática para correção do fluxo escolar, que não modifica a qualidade dos conhecimentos que os alunos conseguem acessar. A evasão escolar, que o professor menciona no primeiro excerto, concentra-se entre os jovens mais pobres. De acordo com Leher (2009), a exclusão desses jovens aparece tanto para aqueles que concluem a escolarização básica, mas que ficam desempregados e sem acesso ao ensino superior, como para aqueles que não prosseguem na escola para ser explorados em trabalhos marginais.

No segundo e terceiro excertos, os professores colocam no ensino – e assim, em si próprios – parte do problema. Apontam que a escola ensina muito pouco (caiu o ensino) para poucos (uma única sala de aula entre todas nas quais a professora ministra aulas), materializando o que Leher (2009) chamou de educação classista: pobre para os pobres. Libâneo (2012) discute que a escola do conhecimento, no Brasil, é para os ricos, enquanto que, para os pobres, a função da escola é o acolhimento. A argumentação de defesa da escola inclusiva endossa a perspectiva de escola acolhedora, muito raramente discutindo a ocorrência da apropriação do conhecimento formal por parte dos alunos. O terceiro excerto, porém, dá pistas de que a escola tampouco tem sido acolhedora: campo de batalha não é ambiente acolhedor. A escola não tem tido êxito nem quanto à apropriação do conhecimento, nem quanto ao acolhimento. Fica a dúvida: se a professora só consegue dar aula em uma das turmas, o que está fazendo nas outras? O que os alunos estão aprendendo nessa escola, representada pela metáfora da guerra? E é nessa escola

que já não ensina, deixando muitos à margem da apropriação do conhecimento, que é campo de batalha, é nessa escola que se propõe a inclusão.

Essas ações, que se está chamando de desvio de foco da proposta da intervenção, apontam tantos outros alunos sem deficiência, que também não estavam aprendendo, sugerindo que a discussão da inclusão deveria ocorrer a partir da discussão da escolarização para todos. Desviar o foco da proposta da intervenção pode produzir resultados inesperadamente positivos, na medida em que demonstram o engajamento e desenvolvimento de *agency* dos sujeitos na busca de soluções mais condizentes para o sistema de atividade do qual fazem parte; os sujeitos assumem para si a direção das ações ao negar as instruções dos interventores (ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013). No entanto, as ações de desvio que apareceram nesta pesquisa estagnaram nas críticas, sem que os sujeitos tenham desenvolvido *agency* para lidar com os problemas que eram capazes de apontar. De todo modo, essas ações de desvio denotam que, possivelmente, as contradições na inclusão dos alunos com deficiência devem ser enfrentadas não isoladamente, mas repensando a escola como um todo. Das transformações percebidas como necessárias ao sistema da escola, poderiam emergir transformações efetivas, também para a inclusão dos alunos com deficiência.

A dificuldade em propor, para uma intervenção formativa, um tópico tão amplo como a não inclusão de muitos alunos (sem centrar naqueles com deficiência) é que, provavelmente, os esforços de elaboração de ideias e novos modelos se dissolvem no vasto rol de problemas que são percebidos com relação a tal tópico. Além disso, quanto mais ampliada for a discussão, mais difícil de os sujeitos se colocarem como parte do problema e da possível solução.

Entende-se que a inclusão dos alunos com deficiência ocorre em uma escola com uma série aspectos a serem modificados. Ao recortar e tentar focar na inclusão, não se nega o contexto escolar, pelo contrário, toma-se uma pequena parte dele, que pode também ser explicativa do todo, porque dele é parte (MARX, 2011). A ênfase no processo de aprendizagem dos alunos, na importância dos conhecimentos escolares, por exemplo, é discussão válida para todos os alunos. Assim, a discussão da parte (a inclusão) traz aspectos do todo (escolarização). As três aprendizagens expansiva descritas no capítulo – respectivamente, o protocolo de organização, a agenda (marcando uma aproximação com as famílias) e a

articulação entre os trabalhos dos diferentes profissionais – também podem ser importantes para os alunos sem deficiência, para todos os alunos.

A intenção da intervenção era oferecer subsídios para os sujeitos expandirem o entendimento da inclusão – a expansão do objeto. Porém, os movimentos observados ficaram nas ações e não produziram mudanças consistentes, suficientes para se consolidarem e contaminarem o sistema de atividade, no sentido de transformação do objeto. A expectativa, ao se propor a intervenção, era que se poderia avançar no processo de inclusão dos alunos com deficiência, a partir da busca de soluções planejadas coletivamente e com suporte das informações e dos conhecimentos específicos que se iria trazendo conforme parecesse necessário. Não se esperava transformar a escola, mas se esperava que, pelo menos, alguma ação se tivesse consolidado ficando como gérmen para mudanças maiores.

A hipótese era de que a intervenção formativa pudesse contribuir no sentido de dar esse suporte para desencadear processos de mudanças – ainda que bem pontuais (nem se está falando em mudanças estruturais). Vislumbrava-se tal possibilidade com a orientação do referencial de Vygotsky (1997) sobre a promoção do desenvolvimento dos alunos com deficiência, nos contextos inclusivos, e do referencial de Engeström (ENGESTRÖM, ENGESTRÖM, SUNTIO, 2002; ENGESTRÖM, 2002; ENGESTRÖM, 2009a, ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013) acerca do potencial que os sistemas de atividade têm para superar as próprias contradições ao, intencionalmente defrontarem-se com elas, planejando e aplicando soluções.

Das investigações sobre inclusão escolar, algumas pesquisas indicaram o sucesso de propostas de trabalho colaborativo (CAPELILINI, 2004; BASTOS, 2009; OLIVEIRA, 2009; PIRES, 2009) e a possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos incluídos a partir dos escritos de Vygotsky (BEYER, 2005; TONINI, COSTAS, 2008; GÓES, 2010; BARROCO, 2011; DAINEZ, SMOLKA, 2015). Muitas apontavam enormes desafios, relacionados principalmente à falta de estrutura do sistema, às políticas públicas de educação que respondem às demandas do mercado e não às demandas da escola e à falta de formação dos professores (SHIROMA, 2003; FIDALGO, 2006; PLETSCH, 2009; LEONARDO, BRAY, ROSSATO, 2009; MICHELS, 2011; MICHELS, GARCIA, 2014; GARCIA, 2013, 2014).

Embora sabendo das dificuldades para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, havia expectativa de mudança, no sentido de implementação de

alternativas que promovessem a aprendizagem dos alunos com deficiência incluídos. Se não existisse expectativa – compartilhada pela escola, ao menos, inicialmente – não haveria razão de se propor uma pesquisa do tipo intervenção.

Avaliando o todo da intervenção se reconhece pequenos movimentos de mudanças. Um exercício para identificar seus impactos no sistema de atividade e se ela produziu ações de aprendizagem expansiva pode ser feito imaginando como estaria o sistema se intervenção não tivesse ocorrido. Nesse sentido, são enumeradas possíveis aprendizagens produzidas[83]:

1) As pessoas passaram a pensar juntas devido ao espaço de discussão aberto (esses espaços eram raros no cotidiano da escola):

P3: Já avançamos, já fizemos uma discussão o ano inteiro! Coisa que a gente nunca teve. Não vai mudar, assim, da noite pro dia. Fazer isso aqui já é um baita avanço. (SESSÃO 9)

2) Informações sobre os aspectos legais e organizacionais da inclusão escolar eram desconhecidas pelo grupo, sem a introdução de tais informações, as pessoas seguiriam muito tempo com definições confusas sobre a inclusão:

P3: Isso é construído pela escola. Acho que é importante salientar, porque acho que a gente discutiu lá nos primeiros encontros que eu ficava um pouco apreensivo, que cada um cita a legislação pra tudo que é lado e ninguém lê a LDB, o que está escrito de cabo a rabo. E aí tu estás trazendo que não consta uma obrigatoriedade de avaliação por parecer ou por nota. É bom que isso traz autonomia pro grupo de professores e até de cada um fazer seu processo avaliativo.
(SESSÃO 3)

3) Alguns professores não sabiam que tinham alunos incluídos, outros não sabiam quem eles eram, havia confusão sobre quais alunos teriam necessidades que se enquadravam naquelas definidas para a educação especial inclusiva. Na intervenção essas informações foram trazidas. Sem ela, isso poderia levar meses ou nem acontecer:

CP: Até por medo de não conseguir a vaga, eles [os pais, ao matricularem os filhos na escola] suprimem essa informação, muitas vezes.

[83] Aqui apenas são feitos breves apontamentos, sem discussão, uma vez que esta já foi trazida ao longo do capítulo. Trata-se de pequena síntese, sem querer tornar o texto demasiadamente repetitivo.

P3: Isso que tu tá dizendo é uma outra informação que a gente não sabe. Então o que acaba acontecendo: a gente encaminha e aí tem que ter um retorno não é?
Pesquisadora: Tá, mas a gente pode pensar em como organizar isso dentro das nossas possibilidades e conforme vai aparecendo. Como ela disse, o aluno, no início do ano, às vezes não chega com o diagnóstico. Eu percebo, eu falo com a SR, e eu sei, mas os outros professores não sabem. Como é que pode funcionar isso? Alguns pontos iniciais [indicando questões que estão projetadas] pra gente pensar. Primeira coisa: quem são esses alunos?
P5: Pois então. Se o E3 que nós todos concordamos que ele é diferente, a gente...
SR: Pega uma ficha e faz a observação.
OE: Pede pra mim a ficha.
[...]
P5: [...] E a mãe dele ainda trouxe fora do período, depois. Por que eu aceitei? Porque pra mim o E3 era um aluno especial. Agora tu me diz que não tem nada dele.
CP: Ela está mostrando aqui agora, o laudo dele [o papel que a OE foi buscar]
OE: Pra nós nunca foi encaminhado. Eu achei lá na pasta dele.
CP: [lendo o documento] Diagnóstico complexo que leva a uma lista de sintomas, entre outros: distração, hiperatividade, impulsividade, agitação mental, baixa autoestima, desorganização, problemas de relacionamento, baixo desempenho profissional.
[...]
P5: Mas é hiperativo e com déficit de atenção.
CP: CID 10. Tem até CID aqui.
P10: Mas tudo que tu leu aí a gente já identificou em sala de aula.
[conversas várias]
P5: Mas ela disse que hiperatividade não entra.
(SESSÃO 3)

4) A sala de recursos era muito distante do contexto geral da escola. Sem a interlocução, desencadeada pela intervenção, poderia demorar muito tempo para a professora especialista conversar com os diferentes professores de cada disciplina e para eles conhecerem o que é a sala de recursos e o trabalho que aí se faz:

P3: Eu acho que o papel da SR aqui é estimular alguma coisa que é em comum pra aproveitar em sala de aula. Por exemplo, se a SR puder trabalhar com o E2, não sei se com a E1, mas enfim, o problema maior é o E2. Por exemplo, leitura de imagem. Por exemplo, começar bem básico. Porque eu trabalho com muita imagem, com mapa. Porque ele vai ver aí a imagem e vai saber responder. Por exemplo, jogo dos sete erros, bem banal.
SR: Eu faço com ele. Sempre um pouquinho.
P3: É uma coisa bem banal.
SR: Mas é uma coisa que ele fica [pensando]
P3: Se estiver fazendo isso, já é uma coisa que vai me ajudar nas minhas avaliações. Não que ela tenha que fazer uma prova ou algo igual a mim. Não. O estímulo dado por ela aqui vai ajudar ele depois lá.
(SESSÃO 5)

5) A escola tinha uma visão das famílias não condizente com o conhecimento sobre o desenvolvimento dos filhos que elas tinham e o esforço que empregavam para ajudá-los. Na intervenção, foi possível ouvi-las e enxergá-las de modo diferente. Provavelmente, sem a iniciativa da intervenção, as famílias não seriam ouvidas:

SR: Que ele procura em casa, que ele tem tudo guardado do E2, desde que ele começou a escola. Então eles vão nos livros procurar. Então tu imagina o que deve ser sentar pra fazer um simples tema, pra eles que não tem conhecimento, que não tem alguém com esse conhecimento em casa. Então eles vão catar nos livros, procurar.
CP: O que eu padeci esses dias pra fazer uma continha de divisão com gaiola. Eu nem lembrava mais o que era a tal da gaiola. E a professora queria que eles fizessem a continha com a tal da gaiola.
[muitas falam junto]
Pesquisadora: Toda essa discussão é pra gente pensar o que vamos fazer em contrapartida. Se a gente achava que os pais não faziam a parte deles em casa, eles estão fazendo.
SR: Estão tentando.
(SESSÃO 8)

6) Os professores subestimavam a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência: ao ouvir seus relatos, relatos de outros professores, da professora da sala de recursos e dos pais, passam a ver que, em outras situações, várias aprendizagens aconteciam. Sem a intervenção, talvez não percebessem esse potencial.

P4: Eu até tinha pensado, no caso do E2 lá, que eu ia justificar num parecer a nota que ele tinha alcançado. Porque ele não evolui, então eu vou colocar que a nota dele é abaixo da média porque ele não tem evoluído, não tem apresentado um raciocínio proposto. A menos que eu vá fazer alguma coisa fora do conteúdo pra ele. Bom, aí é diferente. Enquanto pros colegas eu to aplicando o mesmo trabalho, mas ele não copia a tempo como os outros, ele se dispersa, ele quer distrair os colegas pra conversar, ele puxa conversa, ele não tem maturidade, ele é um bebezão, com um tamanho de...
P2: Em compensação, a P8 disse que em Artes o E2 é um artista.
(SESSÃO 2)

P3: Sabe qual foi uma das alunas com melhor desempenho na OBMEP[84]? A E1.
[...]
Pesquisadora: E como foi essa avaliação da OBMEP? Considera o conteúdo aprendido na escola também?
P4: Não, não. Alguma coisa, pouca coisa. [...]
Tanto que o 6º e 7º ano fazem a mesma prova, e o 8º e 9º ano também fazem a mesma prova. Porque não requer conhecimento do conteúdo.
P3: Raciocínio lógico-matemático.
(SESSÃO 5)

Esses foram alguns dos impactos que parecem ter sido produzidos no sistema de atividade. Contudo, não é possível avaliar todos os efeitos da intervenção – até pelo restrito período de tempo em que se esteve na escola. Os sentidos sobre a inclusão que os sujeitos produziram, a partir da participação nos encontros, acompanhá-los-ão e estarão se reproduzindo em outros contextos.

Sistemas de atividade influenciam-se mutuamente e os sujeitos que neles circulam são afetados e afetam a construção dos sentidos da atividade neles realizada. Os sentidos produzidos também são relacionados ao tempo histórico e a sociedade. É preciso considerar que intervenção na escola não aconteceu no vácuo: havia a história pregressa do processo de inclusão, havia as experiências dos professores em relação à inclusão, as coisas que eles sabiam, o que tinham ouvido falar, havia a história da proposta de inclusão na cidade, no país, nas políticas públicas municipais e nacionais. Os campos de influência são impossíveis de ser enumerados. A própria intervenção fica como uma experiência que poderá ter repercussões posteriores, também impossíveis de se prever. Sendo assim, é possível que as ações que, por agora se pensa não ter produzido transformações na compreensão e prática em relação a inclusão, poderão vir, em outros momentos, a repercutir em mudanças – como ações potencialmente expansivas, que não se consolidaram em novas práticas, mas que ficaram no contexto como sementes lançadas à espera de melhores condições para germinar. Nesse sentido, poderiam ser consideradas como ações de transição, que Sannino (2008b) propõe.

Na escola pesquisada por Sannino (2008b), a nova atividade – uma prática pedagógica mediada pelo computador, conhecida como *Fifth Dimension*/ 5D (Quinta Dimensão) – defronta-se com uma série de conflitos, que fazem com não se consolidem as mudanças, de modo a que os professores seguissem com o projeto

[84] OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

[5D] iniciado na pesquisa. A pesquisa revelou que, embora a nova prática não tenha sido sustentada pela escola, houve impactos na atividade dos participantes e, assim, formaram-se ações de transição que não eram, ainda, a nova prática; porém, também, não eram as mesmas práticas realizadas antes da tentativa da implantação da 5D.

Sannino (2008b) discute a consolidação das novas práticas a partir da relação (*interplay* – ação recíproca) entre a atividade dominante e atividade não dominante, conceitos que busca em Leontiev[85]. Leontiev (1991) fala de transição entre essas atividades, na qual a nova vai progressivamente se desenvolvendo e assumindo centralidade. Sannino (2008b) toma esse conceito para pensar as atividades de adultos, em situações de trabalho, e propõe o conceito de ações de transição como algo que pode ser duradouro – não breve passagem de estágios como descreveu Leontiev, olhando para o desenvolvimento infantil.

Na intervenção realizada, tendo como objeto a inclusão, pode-se ver como atividade dominante a "inclusão como estar na escola" e atividade não dominante, que se propunha construir, a "inclusão como aprender na escola". As contradições presentes no contexto impuseram barreiras à constituição da nova atividade: não se alcançou a proposição de "inclusão como aprender na escola". Contudo, a ideia de "inclusão como estar na escola" também ficou abalada – tanto que os professores relataram fracassos no que diz respeito à aprendizagem. Isso não ocorreria se não passassem a considerar aprender como parte do processo de inclusão. No próximo capítulo, no qual se analisa o objeto da intervenção, ficará claro que a atividade dominante é "inclusão como estar na escola" e que "inclusão como aprender na escola" é mencionado com menor frequência. Nessa discussão, também se levantará as contradições nesse entremeio das duas atividades.

Sannino (2008b) entende as ações de transição como ligadas aos motivos em conflito (motivo da atividade dominante e o motivo da atividade não dominante). Nos dados de sua pesquisa, ela identificou quatro categorias de conflitos: 1) competência e *agency*, 2) tempo e esforço, 3) ensino individualizado e em grupo e 4) currículo[86].

[85] Conceitos apresentados no item 2.2 do trabalho.

[86] Em competência e agency, fala que os professores tinham, por um lado, o motivo de continuar com a 5D e por outro lado queriam evitar envolvimento por exigia competências que não tinham. Em tempo e esforço, os professores até teriam boa vontade para continuar a 5D mas isso exigiria a disponibilidade de tempo (de horário de trabalho) que tinham. Em ensino individualizado e em grupo, os professores reconheciam que o ensino individualizado era mais efetivo, mas diziam que a

As categorias descritas pela autora são próximas daquelas aqui abordadas. Na sequência se discutirá agency e no próximo capítulo são trazidas as outras três categorias, assim nomeadas: o que temos *vs* o que é possível *vs* o que é necessário, ensinar os alunos incluídos *vs* ensinar os demais alunos, avaliação. Porém, ao invés nomear as categorias como conflitos, se fala em manifestações de contradições. O conflito é uma das manifestações de contradição, juntamente com o dilema, o conflito crítico e o *double bind*. É importante, aqui, já apontar a discussão que virá adiante, marcando a conexão das análises. Na exposição, são necessárias algumas quebras, a linearidade de uma exposição não corresponde ao desenrolar dos fatos: eles acontecem num emaranhado do qual se vai puxando fios aqui e acolá para entender.

O próximo fio desse enredo é o da discussão de *agency*. Esse fio ajudará a entender melhor as três atividades de aprendizagem potencialmente expansivas descritas mais ao início deste capítulo e o porquê essas ações não se consolidaram em novas práticas.

5.3 *Agency* para a mudança (ou a falta dela)

A discussão sobre o conceito de *agency*[87] e seu potencial para analisar os dados desta pesquisa vem sendo anunciados no texto em diversos momentos. Todas as aprendizagens expansivas, ao final, mencionam a *agency* para explicar os eventos ocorridos, justificando a não efetivação das mudanças.

O uso do conceito de *agency*, nos escritos de Engeström e de seus colegas de pesquisa, aparece no ano de 2006 e, desde então, vem ganhando destaque e reelaborações. De início, era um conceito teórico amplo (ENGESTRÖM, 2006, 2009b; VIRKKUNEN, 2006; SANNINO, 2010) e, nos últimos anos, passou a ser um

---

organização didática impõe considerar o grupo. Em currículo os professores apontavam que a 5D prejudicava o cumprimento de todo o currículo que tinham por obrigação seguir (SANNINO, 2008).

[87] O termo *agency* tem sido traduzido para o português, em alguns textos, como agência (ENGESTRÖM, 2013b; VIRKKUNEN, NEWNHAM, 2015). O significado do conceito, entretanto, não tem unanimidade entre os autores da Teoria da Atividade, tanto na literatura em língua inglesa, quanto na inicial discussão em língua portuguesa. Em conversa informal com alguns pesquisadores, que trabalham com esse conceito, percebe-se que ele vem sendo traduzido como agência, empoderamento ou usado em inglês. Como se verá neste texto, até mesmo nos escritos de Engeström, o conceito está ainda sendo desenvolvido, sendo ampliado seu escopo. Na busca de um termo que transimta o significado do original, optou-se por mantê-lo em inglês, compreendendo *agency* como capacidade de agir intecionalmente. O conceito, a partir de Engeström (2006), indica o potencial humano para realizar ações intencionais, voltadas à transformação de uma atividade.

conceito ligado à interpretação dos dados das intervenções formativas, sendo lido a partir das manifestações discursivas dos sujeitos (ENGESTRÖM, 2011; HAAPASAARI, ENGESTRÖM, KEROSUO, 2014; ENGESTRÖM, SANNINO, VIRKKUNEN, 2014), bem como nas ações de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013) e nas manifestações de contradição (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011). Nesta pesquisa, usa-se *agency* a partir da definição presente na primeira fase de uso do conceito, embora integrando também os significados utilizados nos textos mais recentes[88].

A emergência do conceito de *agency* traz subsídios para investigar o desenvolvimento dos sujeitos no processo de transformação da atividade – desenvolvimento sendo entendido como tomada de consciência e elaboração de instrumentos para domínio de si e atuação no meio.

Engeström (2006) propõe olhar o desenvolvimento humano entrelaçando-o às transformações nas práticas de trabalho. Nesse sentido, redefine desenvolvimento como rompimento (*breaking away*) em relação a antigas práticas, por parte do sujeito, que assume as próprias iniciativas de mudança (*agency)*. Assim, o conceito de *agency* pode ser considerado como próximo ao de desenvolvimento: "[...] *agency* pode ser entendida como rompimento de um dado padrão de ação e iniciativa para transformá-la" (VIRKKUNEN, 2006, p.43, tradução livre da autora) [xxviii].

Como já explicado, o sujeito desenvolve *agency* conforme se apropria dos estímulos externos[89]. *Agency* refere-se às condições que ele tem para enfrentar as contradições e engajar-se na mudança, refere-se ao domínio da sua conduta e a possibilidade de atuação sobre o meio de modo consciente e intencional, a partir do suporte dos instrumentos mediadores. O sujeito conquista poder para assumir as mudanças que almeja, dominando o próprio comportamento e engajando-se nas ações de transformação.

---

[88] A análise pelo viés da segunda fase, na qual se fala em *transformative agency* (*agency* transformadora), está baseada em manifestações discursivas categorizadas de modo próximo às ações de aprendizagem expansiva. Os cinco tipos de *transformative agency* são: 1) *resistência* ao intervencionista; 2) *explicitação* das novas possibilidades ou de potenciais para a atividade 3) *previsão* (planejamento) de novos padrões ou modelos da atividade; 4) *empenho* na realização de ações concretas para mudar a atividade; e 5) execução das ações que mudam a atividade (HAAPASAARI, ENGESTRÖM, KEROSUO, 2014).

[89] No método da pesquisa (no item 3.1), também, explicou-se o conceito de *agency,* ao apresentar os princípios epistemológicos da intervenção.

Além de essencial para as transformações expansivas do sistema de atividade, o desenvolvimento da agency é também resultado dessa aprendizagem expansiva. “O resultado mais importante da aprendizagem expansiva é *agency* – capacidade e vontade dos participantes de dar forma aos seus sistemas de atividade” (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010, p.20, tradução livre da autora) [xxix]. Os autores fazem essa afirmação sem, naquela ocasião ampliá-la, mas já anunciando o estudo do desenvolvimento da agency como central para compreensão da aprendizagem expansiva.

O desenvolvimento da *agency* costuma iniciar como resistência à mudança e às propostas daqueles que a representam no contexto da intervenção (os pesquisadores), demonstrando que os sujeitos se afetam com o novo e tentam, de alguma forma, reagir. O movimento seguinte, num processo de desenvolvimento, é a superação gradual da resistência, pensando em alternativas a partir das experiências prévias e do que se conhece. A isso, seguiria o planejamento do novo padrão da atividade e a sua implementação. Todo esse desenvolvimento vai produzindo um progressivo engajamento na mudança e empoderamento dos sujeitos, que se colocam como responsáveis pelas ações (HAAPASAARI, ENGESTRÖM, KEROSUO, 2014).

Na intervenção aqui analisada, a *agency* não foi muito além dos primeiros passos. Ocorreu o importante movimento de resistência, mas ele não chegou a ser definitivamente superado, tendo em vista que os sujeitos não conseguiram mobilizar conhecimentos e condições externas para iniciar um processo de mudança. Desde o planejamento da intervenção, ficara claro que a mudança, no sentido de promover inclusão com qualidade – com a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência –, pressupunha que os professores entendessem o processo de aprendizagem e de como o ensino pode promovê-la, e que a escola disponibilizasse tempo para que os profissionais envolvidos com esses alunos pudessem se articular, bem como se organizasse para um funcionamento eficaz na direção de atender às demandas dos alunos e professores.

Do movimento inicial de resistência, as ações foram-se esvaziando de *agency,* na medida em que os professores não encontraram meios de ganhar forças – os meios seriam o conhecimento e as condições externas – para enfrentar um processo de mudança e nele se engajar. Houve um movimento de acomodação, ou

seja, movimento de não mudança ou de mudança do mínimo possível, respondendo às pressões do meio.

Assim, o processo de desenvolvimento de *agency* ocorrido na intervenção foi composto de três movimentos: 1) a resistência; 2) a expressão da falta de conhecimento (como resultado, principalmente, da falta de formação específica) e de condições externas (estruturais) para ensinar os alunos com deficiência; e 3) o esmorecer das ações de mudança com a naturalização da inclusão como mais uma situação problema para a qual não havia solução, restando apenas conformar-se com ela.

A resistência como manifestação inicial de *agency* é também abordada por Sannino (2006), na análise de uma intervenção com professores italianos do ensino médio, em discussão sobre os modos de avaliar os alunos. Nessa pesquisa, a resistência foi vista como relacionada aos conflitos – conflitos críticos[90] – embebidos pelas vivências diárias dos professores. Na intervenção, já na primeira sessão houve referência à resistência. A coordenadora pedagógica avaliava haver resistência, mas os professores discordam dizendo que seria não mascarar as dificuldades ao invés de resistência:

CP: Uma coisa assim, como a gente conversa muito sobre isso, uma coisa que é nossa aqui, não digo de um ou dois, mas da maioria dos professores e de todo mundo aqui, acho que vocês vão concordar comigo, é que tem muita resistência pra trabalhar com os alunos especiais, mas por quê? Porque a gente não tem formação né? A maioria de nós não tem formação pra isso, estou me incluindo no meio. A gente não tem formação, nem informação pra lidar. Então isso causa uma grande resistência, que a gente fica meio perdido, na hora de trabalhar.
P3: Acho que não é resistência. É não fazer de conta que está fazendo alguma coisa.
CP: Mas tem resistência. Tem gente que não quer.
P3: Mas são esses profissionais, que não querem fingir, que estão fazendo alguma coisa.
(SESSÃO 1)

O fato de não mascarar o problema não quer dizer inexistência de resistência. Havia resistência, mas, mais do que ela, havia falta de condições adequadas para incluir os alunos com deficiência. O professor apontou que seria hipocrisia dizer que

[90] No capítulo seguinte, no item 6.3 – das manifestações das contradições – abordam-se os conflitos e os conflitos críticos. Os primeiros referem-se às divergências, resistências e os segundos às situações em que o sujeito se sente impotente, paralisado diante das circunstâncias, sendo carregado de expressões que demonstram como o sujeito está afetado emocionalmente.

faziam alguma coisa para promover a inclusão, quando, na verdade, não enxergavam possibilidades para tanto. Falas com esse mesmo sentido foram aparecendo ao longo das sessões[91]:

P4: É o tipo de coisa que parece que os outros não entendem. Mas tem criança que não pode estar na sala de aula. Não é por má vontade da gente! Não é por má vontade! Isso é o tipo de coisa que não funciona! Eu to criando um monstrinho – eu já disse.
(SESSÃO 9)

Além da resistência, essas falas demonstram que as pessoas se afetavam com a chegada da inclusão dos alunos com deficiência, nem que fosse para resistir – como nas afirmações de que a inclusão é coisa que não irá "funcionar". Sentir-se implicada e reagir resistindo é o estágio mais elementar da *agency*. A resistência poderia demonstrar que os sujeitos se importam com o resultado das mudanças (a mudança, nesse caso, é a inclusão dos alunos com deficiência). Nesse sentido, a resistência tem potencial para o desenvolvimento da *agency*, na medida em que os sujeitos requerem para si a autoria do futuro (SANNINO, 2006), reclamando das imposições que lhes são feitas – como se observa no excerto, a seguir, que segue a discussão apontada pouco antes:

P3: [...] Parece que a forma de inclusão que o Brasil encontrou passa a ser empurrada goela abaixo. Isso cria uma animosidade entre o corpo docente e os políticos. Porque eu, do lado de cá, do corpo docente, nunca fui perguntado ou pelo menos uma discussão de forma mais ampla, dentro do processo da inclusão social. Isso chegou, vamos dizer assim, de paraquedas, está aí, a gente tem que resolver, não volta mais.
CP: Não volta mais. Por isso que eu digo que é resistência. É uma coisa imposta, não tem como mudar. Daqui pra frente a gente tem que achar maneiras de ajudar essas crianças.
P3: Cada vez piora.
CP: Quem não quer trabalhar com essas crianças vai ter que sair da escola.
Pesquisadora: Cada vez vão vir mais alunos. E não se tem a opção "eu não quero trabalhar com alunos com deficiência".
CP: Não tem opção. Nem adianta discutir isso.
P4: Não é nem querer uma opção. Mas o caso é que é muita criança numa sala só.
(SESSÃO 1)

[91] Discussão mais ampla, com outros exemplos, será feita no capítulo 6, item 6.2, ao discutir inclusão como falácia.

A coordenadora pedagógica carregava o discurso da política de inclusão, vendo, nas ações dos professores, a resistência. Eles, por sua vez, respondiam criticando a imposição da inclusão. O fato de ter sido "empurrada goela abaixo" justificaria a não adesão à proposta, pois os professores não se sentiriam sujeitos nesse processo de mudança. A resistência é a via pela qual requeriam voz nesse processo.

A resistência à inclusão também aparece ao indicarem que os alunos com deficiência deveriam estar, ainda, nas escolas especiais: *"Eu acho, na minha opinião, tinha que ter escolas especiais pra essas crianças"* (P5; SESSÃO 1). Nelas, os alunos teriam melhor acompanhamento do que na escola regular: *"A escola especial é muito melhor. É especializada. Tem outros atendimentos"* (P7; SESSÃO 1). A defesa da escola especial vem com o argumento de que a escola regular não tem condições de ensinar os alunos com deficiência, que o contexto não é propício para tal:

P4: [...] se ele estivesse aqui dentro da escola, numa sala com 5, 6 alunos, ele aprenderia muito mais do que lá dentro de uma sala com 26 alunos. Essa é minha opinião pessoal, entendeu? Ele ia estar dento de uma escola, ele ia estar inserido numa escola normal – como se diz – do que estar ali numa sala com 26 pessoas, todo mundo gritando, berrando, de vez em quando, inclusive eu. Tem vezes que até eu tenho que berrar. Ele vai aprender muito mais numa turma menor. Ele poderia estar tendo menos conteúdo. Todos os deficientes podiam, numa sala separada, numa turma pequena, com 10, 15 no máximo. Eles iam ter o desenvolvimento deles.
P7: As salas são muito cheias.
P2: Os 6os anos são um horror!
P4: A dedicação do professor seria melhor.
P5: E pode?
P4: Não pode, pois é. É o que eles estão desfazer [desfazendo], porque uma vez eles tinham escola especial.
(SESSÃO 7)

A resistência manifestada em relação à manutenção das escolas especiais marcou mudanças na própria política de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tornou-se operacional com o Decreto nº 6.571, de setembro de 2008, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b) definindo o financiamento apenas para essa modalidade de atendimento. Devido à pressão da sociedade civil, liderada pelas

instituições especializadas, esse decreto foi revogado e substituído pelo de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que ampliou o escopo da política. O novo decreto dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e estabelece, como diretriz, que o atendimento a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino e indica apoio financeiro às instituições especializadas com atuação exclusiva da educação especial (BRASIL, 2011). Esse "preferencialmente" que não estava na versão de 2008, foi conquistado a partir da resistência das escolas especiais. De todo modo, o movimento de inclusão nas escolas regulares, desencadeado em 2008, manteve-se como o eixo central das ações do governo.

Apesar da resistência, os professores, participantes da pesquisa aqui relatada, sabiam que o processo de inclusão não seria revertido. Isso parece ter-se constituído como combustível para os conflitos. Estes eram vívidos na rotina dos professores, as dificuldades que a inclusão implicava para seu trabalho se juntavam às outras já existentes, a ponto de a sala de aula ser comparada a um campo de guerra.

P3: Sim, te falei. Estamos num campo de guerra. E não me deram nada, nem fuzil, nada! Só estou aqui [faz gestos de se escondendo, se protegendo]
[os colegas riem]
P3: E o melhor, não, e o pior, quem é sempre culpado pelo fracasso da educação? O professor!
P4: É nós, claro!
P3: Eu não faço nada, eu não dou uma aula diferente, eu não corro atrás, não sei o quê, não sei o quê!! Então tirem os professores da escola, deixem os alunos sozinhos. Porque se não precisa de conteúdo, não precisa exigir, não precisa nada. Pô!
Pesquisadora: Mas quem disse isso?
P3: Eu to falando do discurso, entre a prática e a teoria que não se juntam. Não há uma consonância.
Pesquisadora: Me parece uma percepção de senso comum culpabilizar o professor. E ele faz o quê?
P3: A cobrança maior é sobre o professor. A família, o fracasso, quando chega no fim do ano, vai vir em cima do professor.
P4: A pedagogia diz isso pra eles.
P3: E a questão da inclusão. O professor tem resistência de fazer o processo de inclusão, o professor não quer. A culpa é sempre do professor! Eu to ouvindo isso há 12 anos que eu sou professor. O senso comum é isso. A gente pode até achar que não é. Mas essa é a grande realidade. Por exemplo, desse processo educacional, que o governo jogou a inclusão, não deu suporte algum pra escola.

(SESSÃO 9)

Ao mesmo tempo em que não se enxergavam como agentes – ou seja, como atores, como responsáveis – do processo de mudança que a inclusão pretendia trazer, os professores colocavam-se na posição de vítimas, ao alegar que eram culpabilizados pelos fracassos que aconteciam na escola. Assim, estariam em campo de guerra, escondendo-se nas trincheiras dos ataques, que vinham de todos os lados. A metáfora do campo de guerra apareceu na nona sessão e o grupo aderiu a ela, referindo-a frequentemente. Isto quer dizer que o conflito representado parecia ser disseminado no sistema de atividade da escola (nos anos finais do ensino fundamental). É interessante apontar que essa metáfora da escola como campo de guerra também apareceu no grupo dos professores italianos da pesquisa de Sannino (2006). A autora concluiu tratar-se de um conflito sistêmico e não apenas pessoal, pois o grupo concordava com a metáfora estabelecida.

Os conflitos críticos – tal qual o apresentado na metáfora da trincheira – são manifestações de contradições que, para os sujeitos, parecem não ter solução; isso interfere na percepção que eles têm de si, e ia na direção de fazer com que se percebessem impotentes. No excerto seguinte, observa-se esse movimento de resistência como resposta ao problema – alunos com deficiência não alfabetizados nos anos finais do ensino fundamental – que entendiam ser insolúvel:

P3: O problema vai ser trabalhar com um aluno que não é alfabetizado na área. Como é que o aluno não é alfabetizado na área? Se eu não sou professor alfabetizador, não sou professor de séries iniciais.
P5: Pois é.
P3: Não sei e nem quero saber de ser professor alfabetizador! Sou professor de área.
P5: P3, tem que ser flexível.
Pesquisadora: Tem que ver...
P4: A questão nem é ser flexível ou não. A gente não ajuda ele em nada!
P5: Eles têm direito.
P4: Eu não to dizendo que eles não têm que ter direito. Eu só, a única coisa que eu digo e vou tornar a repetir: eu não ajudo eles em nada!
P3: Nem eu.
P4: Em nada! Eu não faço um progresso na vida deles, eu não faço a diferença em nada!
(SESSÃO 10)

Reconhecer que não ensinavam os alunos com deficiência trazia à tona conflitos que indicavam ineficiência de seu trabalho diário. Segundo Engeström e Sannino (2011), embora esses conflitos críticos sejam vistos como intransponíveis, é imprescindível que sejam verbalizados e compartilhados com o grupo que participa de uma intervenção. A resistência manifestada de modo coletivo é também meio para escancarar conflitos críticos que não têm via de transformação individual, apenas coletiva. Sannino (2006) explica o engajamento coletivo nas ações de resistência, no contexto das intervenções formativas:

> Detrás da resistência há conflitos. Comprometer-se com resistência é envolver-se em um campo de lutas; um campo de conflitos e contradições o qual as pessoas habitam, todos os dias, em suas práticas. Se o intervencionista quer oferecer suporte aos profissionais, em suas tentativas de comprometer-se com a resolução das contradições em seu trabalho, ele precisa também dar-lhes suporte para enfrentar e expressar os conflitos entre os motivos que caracterizam suas relações com o seu objeto. Em outras palavras, a resolução dos motivos conflitantes é uma possibilidade de engajamento com as contradições sistêmicas da dada atividade (p.843, tradução livre da autora) [xxx].

A autora ressalta que os responsáveis pela intervenção devem, além de fomentar a verbalização da resistência, oferecer aos sujeitos condições, suporte para que eles possam enfrentar as situações que relatam serem problemáticas. O suporte é o duplo estímulo que se explicou anteriormente. A superação da resistência acontece pelos estímulos auxiliares, que indicam possibilidades para o conflito crítico que antes parecia incontornável[92]. É desse modo que a *agency* se desenvolve – e essa é a razão de propor a resistência como o início do processo.

A superação da resistência ocorreria mediante a mobilização e/ou apropriação de conhecimentos e reorganização do sistema de atividade. No entanto, na intervenção aqui relatada, esse movimento não ocorreu, pelo contrário, durante todas as sessões foram constantes as indicações de falta de conhecimento sobre inclusão e de falta de condições adequadas para o trabalho na escola. A falta de conhecimento e de condições geravam contradições que não foram enfrentadas.

De um lado estava a demanda que a inclusão dos alunos com deficiência implica, de outro, estavam os professores de classe regular, sem formação (e nem

[92] No capítulo 7, dedicado à avaliação da intervenção, analisar-se-á a proposta da intervenção e como ela não foi eficiente em oferecer o suporte para os sujeitos desenvolverem *agency* com o auxílio ou com a mediação dos estímulos auxiliares.

informação) para trabalhar com alunos com deficiência, e o professor da sala de recursos, com formação rasa tanto para o trabalho com os alunos incluídos quanto para o suporte aos seus professores. Isso resultava no conflito de motivos que Sannino (2008) apontou: competência versus *agency.* De um lado, estaria o motivo de ensinar os alunos com deficiência incluídos, de outro lado, o motivo de esquivar-se dessa nova demanda que estava além da competência dos professores.

Já se levantou a questão da falta de formação dos professores, que foi trazida, com centralidade, pelos sujeitos nas ações de questionamento (no início do capítulo). Do mesmo modo, o trabalho da sala de recursos, que não dá suporte aos professores de sala regular, já foi apresentado no item referente à terceira aprendizagem expansiva "articulação entre o trabalho da sala de recursos e sala regular". Aqui, então, não se repetirá os excertos das falas, mas se ampliará a discussão.

A questão da formação dos professores de classe regular, para trabalhar no contexto da escola inclusiva, é ignorada na Política de Inclusão (BRASIL, 2008, 2009, 2011), que se ocupa apenas com o fomento da formação de professores especialistas, para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Os professores que participaram da pesquisa, oriundos de diferentes cursos de licenciatura, reclamavam que, na universidade, não tiveram disciplinas sobre inclusão.

P3: E outra coisa, já houve reforma curricular nas faculdades, por exemplo? Da inclusão e de cadeiras que tratam do tema sobre educação especial. Tem?
Pesquisadora: Tem, mas ainda não é obrigatório.
P3: Mas os cursos de licenciatura não têm.
Pesquisadora: Tem uma disciplina de fundamentos da educação especial.
P2: Nas licenciaturas.
P4: Eu não tive.
P3: Outra coisa que eu vejo nas licenciaturas, quando eu volto lá e falo com os professores. Está lá no 6º semestre, tem que fazer a observação de aula, da realidade, porque, senão, fica uma dissonância, quando eles chegam aqui: "Poh, não foi isso que estudei!"
P1: Ficam perdidos.
(SESSÃO 5)

Os alunos incluídos passam mais tempo na sala regular do que na sala de recursos, assim, são, primordialmente, acompanhados por professores que não

sabem como proceder. E não sabendo o que fazer, não fazem nada. Afinal, como aderir a uma proposta para a qual não se sentem competentes?

No excerto, a pesquisadora menciona que haveria uma disciplina sobre inclusão destinada às licenciaturas. Trata-se da Portaria 1.793, de 1994 que, no intuito de garantir alguma formação para o trabalho com pessoas com necessidades especiais, recomenda a inclusão da disciplina 'Aspectos Ético-Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais' nos cursos de psicologia, pedagogia e demais licenciaturas. A Portaria existe desde 1994, mas, apenas nos últimos anos, as universidades vêm ofertando disciplinas com conteúdos sobre inclusão[93], muitas vezes de caráter optativo, para os alunos das licenciaturas. É claro que professores atentos às características de aprendizagem dos alunos com deficiência e que planejam as aulas considerando as necessidades deles não são fruto apenas de alguma disciplina cursada durante sua formação inicial; mas se ela inexiste esse tipo de comportamento fica ainda mais difícil de ser alcançado (OLIVEIRA, 2013). Pletsch (2009) destaca que, no geral, os cursos de licenciatura não têm formado profissionais para trabalhar com a heterogeneidade dos alunos, provocando, desde os primeiros passos, uma inclusão precarizada.

Além da falta de formação, os professores apontaram o aspecto da escolha profissional, afirmando que não optaram por trabalhar com alunos com deficiência, que seus estudos não se voltaram a esse público, também porque não quiseram:

P13: [...] E o governo se exime de ter atendimento psicológico, de ter atendimento especializado; deixa lá o professor que se vire. Professor que não tem especialização em nada disso, que não procurou se especializar nesta área porque, de repente, tinha interesse em outra área e aí larga, na sala regular, e o professor que se vire. É isso.
(SESSÃO 1)

A professora aponta que lhe foi colocada uma demanda, sem que lhe tivessem sido dadas condições de atendê-la e, principalmente, sem sua anuência, relativa à adesão à proposta inclusiva. Essas novas funções que se exigem do professor fazem parte de um processo que Evangelista e Triches (2009, 2014) chamam de reconversão docente. A demanda da inclusão vem junto com outras –

[93] A Portaria é anterior à política de inclusão, falando, então, de integração.

como, por exemplo, a inserção de novas tecnologias, as novas estratégias pedagógicas, as novas linguagens, os novos parâmetros de qualidade e as avaliações do ensino etc. – e é preciso adaptar os professores a elas. Para tanto, as políticas recorrem a um processo de conformação dos docentes, ou seja, a um processo de convencimento e responsabilização do professor no sentido de apontá-lo como protagonista da transformação da educação e da sociedade. Isso é alcançado disseminando discursos como “professor: a profissão que pode mudar o país” (EVANGELISTA, TRICHES, 2014) e “professor inclusivo”. A professora, no excerto acima, responde ao discurso que pretende reconvertê-la em professora inclusiva.

O processo de reconversão docente estrutura-se no discurso que prega o seguinte: dadas as condições objetivas da educação no Brasil – aqui se destaca a diversidade e heterogeneidade do alunado, já que o foco é a educação inclusiva – os docentes deveriam abraçar as mudanças e as novas funções, ser flexíveis e adaptáveis (MICHELS, 2011b).

Garcia (2013) aponta que a política de inclusão opera uma dupla reconversão nos professores: 1) dos professores licenciados que atuam em classe regular e 2) dos professores de educação especial. Há pouco se comentou sobre a primeira reconversão, na qual os professores, que não tiveram formação para a educação especial ou educação inclusiva, estão tendo que atender alunos com deficiência. A segunda reconversão diz respeito à mudança do professor de educação especial, que passa a ser o professor da sala de recursos multifuncional e que precisa ser, ele também, multifuncional, para atender à diversidade de alunos a ele encaminhados: “a ideia de multifuncionalidade da sala de recursos é transferida para o professor” (GARCIA, 2013, p.116).

O processo de reconversão dos professores – da mudança de suas funções, áreas de atuação, espaços – é conquistado com estratégias de con(formação) docente. Os professores são alvo dos discursos que asseveram que as mudanças na sociedade exigem deles novas competências e qualificação (GARCIA, 2013; EVANGELISTA, TRICHES, 2014). Com isso, ao professor é atribuída a responsabilidade de, em um processo de conformação, investir na sua própria formação, se assim puder e conseguir (SHIROMA, 2003). Desse modo, como a professora expressou, no último excerto apresentado, “o governo se exime” da responsabilidade de formação continuada dos professores, além da

responsabilidade, por ela também apontada, de oferecer os atendimentos necessários aos alunos com deficiência.

Triches (2010), investigando as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e as influências que sofrem das Organizações Multilaterais (por exemplo: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL), revela uma compreensão de professor que o documento das diretrizes não explicita: o de superprofessor. A autora elenca quatro elementos que compõem esse superprofessor:

> O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao "novo" professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica às determinações de sua própria condição de professor. [...] O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornam-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor (TRICHES, 2010, p.149-150).

A autora está falando da formação do pedagogo, mas suas ideias são verdadeiras, também, para as demais licenciaturas. Há nelas processos de reconversão, alargamento da atuação, ampliação do currículo de formação e também imprecisão do entendimento do que é ser professor. O superprofessor é o professor reconvertido para responder a todas as demandas da escolarização, entre elas a da inclusão. Em uma sessão da intervenção relatada neste trabalho, um professor fez referência às demandas que a inclusão tem cobrado, utilizando essa ideia de superprofessor: *"Se ele tem uma dificuldade, precisa de um acompanhamento, precisa de um suporte [...] eu não sou super-homem, superprofessor"* (P3, SESSÃO 3). As políticas educacionais requerem um superprofessor, mas não há políticas educacionais que se ocupem de dar condições mínimas adequadas para atuação desse professor que esperam que responda a todas as demandas da sociedade. Não se pode ficar alheio aos problemas da

educação e sociais em geral e esperar que as melhoras na escola venham em decorrência da dedicação do professor (EVANGELISTA, TRICHES, 2014).

A discussão sobre superprofessor relativa aos pedagogos e professores oriundos das licenciaturas em geral tem correspondência com a discussão sobre o professor multifuncional da sala de recursos. A caracterização do profissional que deve atuar na sala de recursos multifuncional é vaga: ele precisa ter conhecimentos gerais sobre docência e específicos sobre a área de educação especial (BRASIL, 2008). Para suprir a demanda de professores com formação específica, o governo passou a investir maçiçamente em uma formação destinada à atuação no atendimento educacional especializado, realizado na sala de recursos. Trata-se de um curso, inicialmente ofertado como capacitação e, depois, como especialização, na perspectiva de formação em serviço (formação continuada), a distância, voltado para qualquer profissional licenciado que, após a conclusão de tal curso, estará apto a assumir a sala de recursos multifuncional da escola na qual trabalha. É uma formação superficial (BOROWSKI, 2010; PERTILE, 2014) e apressada: alguns meses lendo o material teórico fornecido e fazendo as atividades a distância. A ênfase do curso está na utilização de recursos e técnicas, sem discussão sobre os processos de aprendizagem dos alunos a serem atendidos (MICHELS, 2011a; GARCIA, 2013); o ensino é secundarizado, em prol do desenvolvimento de habilidades e a presença de conteúdos é desvalorizada (PERTILE, 2014). Essa formação, que se disse ser superficial, apressada, centrada nos recursos, que não considera os processos de aprendizagem dos alunos incluídos e os conteúdos escolares, é a mesma que deve produzir um professor multifuncional, que atenda alunos com deficiência (físicas, sensoriais, múltiplas), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que dê suporte aos professores de classe regular, a partir de propostas de trabalho coordenado com eles, e que desenvolva um plano individualizado de ensino (melhor dizendo, de trabalho) para cada aluno (BRASIL, 2008, 2009).

A professora da sala de recursos multifuncional, que participou da intervenção, estava concluindo essa formação no ano da pesquisa – ela era professora de educação física[94] na escola e, assumiu essa sala já que as outras

[94] Além da formação em Educação Física, a professora também tinha especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação, tendo na pesquisa do mestrado investigado a inclusão no contexto das aulas de educação física.

duas professoras que aí trabalhavam, há mais tempo, haviam sido remanejadas, pela secretaria de educação municipal, para um centro de atendimento especializado para alunos com autismo, que estava sendo inaugurado na cidade. Ao final de uma sessão, quando todos já iam saindo, ela desabafou:

SR: Sabe que eu me preocupo, hoje de manhã, eu to muito preocupada. Eu to preocupada com o E2 e com a E1, mas eu to apavorada com o que vem. [...] Eu não sei mais o que eu vou fazer. Aí tem toda uma outra função: será que ele ser retido vai ser bom pra ele também? Porque ele vai se desmotivar, vai ver a turma ir e ela não ir. Tá na adolescência. Tem Síndrome de Down. Daí eu fico botando tudo isso aí na balança e fico sem saber. O outro menino também, tá enorme! Como eu vou deixar? Tem a outra turma de pequenininhos e ele imenso na aula.
(SESSÃO 9)

A fala deixa transparecer a demanda de responsabilidade que ela sente ter sobre os ombros. Essa professora, geralmente, marcava posição nas discussões, defendendo integralmente o discurso da perspectiva inclusiva (nos excertos que foram apresentados ao longo do capítulo, isso fica evidenciado), mas, ao compartilhar sua insegurança, indica que a pressão para o trabalho na sala multifuncional é demasiada. Além disso, a fala deixa transparecer que os critérios a serem considerados na promoção do aluno à série seguinte se restringem à socialização.

Ao apontar a falta de conhecimento e de formação dos professores para o trabalho com alunos incluídos – por eles indicada, durante a intervenção – não se pretende resumir o problema às competências desses profissionais. Se não se considera as relações sociais concretas presentes no processo de inclusão/exclusão – como as condições da escola e a estruturação do sistema de ensino – o professor fica como o único responsável pelo sucesso ou fracasso das propostas inclusivas (MICHELS, 2011a). Nesse sentido, não cabe olhar os professores como vítimas ou como culpados; restringindo o olhar apenas para a atividade em que estão inseridos, é difícil olhar para além dela e entender as questões estruturais, sem colocá-los como os algozes, mas isso parece ser necessário. Reiteradamente, aparece nos dados da pesquisa indicações das dificuldades que estão para além da responsabilidade do professor, como nos dois trechos apresentados a seguir.

P3: A estrutura da escola limita meu trabalho. Existe a superestrutura, a supraestrutura, a infraestrutura e eu dentro da estrutura. E eu, dentro da estrutura,

não posso ir além do que a superestrutura estabelece. Posso, minimamente, em sala de aula.
Pesquisadora: O espaço da aula é teu.
P3: Mas eu não posso sair daí de dentro, entre aspas.
(SESSÃO 5)

P3: Aí que é a grande questão, que o nosso discurso não tá encaixando. Não é que os professores não querem se comprometer, mas, com 35 alunos, não vai. E tu acha que o gestor público vai querer, por exemplo, triplicar a folha de pagamento dele? Se o cara não quer dar nem o aumento pro cara, pra uma folha de pagamento com uma carga horária x, se tu fracionar um maior número de turmas, aí mesmo que não vai ter.
Pesquisadora: Tá, tu não vai conseguir pensar todas as aulas individualmente; mas tu tem que, pelo menos, olhar pra aquele aluno e avaliar ele a partir disso.
P3: Não vai acontecer isso aí, porque todo o professor trabalha, no mínimo, 40, 60 horas. Hoje já dei 4, 5 aulas.
(SESSÃO 5)

Dos trechos transcritos destacam-se dois aspectos que se vem discutindo neste texto. O primeiro é a fala da pesquisadora, cooptada pelo discurso da inclusão. A proposta da intervenção formativa, que é propor mudanças, parte de pesquisadores que acreditam na possibilidade dessas mudanças, ainda que sejam pequenas, ainda que restritas ao grupo de professores e seus alunos. Os processos de formação docente da pesquisadora, centrados na educação especial e na inclusão escolar, influenciaram a maneira de ela ler os fatos e posicionar-se. Assim, havia (há), na formação da pesquisadora, também os processos de (con)formação discutidos há pouco. O segundo aspecto, que se destaca dos excertos, é a fala do professor, que se entende amarrado em suas ações pela estrutura escolar, ocupando papel de vítima do sistema. O papel de vítima implica um entendimento fatalista da situação, aponta que não há qualquer alternativa para a inclusão dos alunos com deficiência. De fato, baixos salários, carga de trabalho excessiva, estrutura física das escolas inadequadas, são elementos contundentes, porém levantá-los a todo momento é colocar-se na posição de não-sujeito das próprias ações – em termos de *agency*, vê-se o professor destituído dela, colocando-se como marionete das forças das estruturas que mencionou. As condições precarizadas de trabalho e a ausência de suporte e informações sobre inclusão na escola, acrescidas da falta de conhecimentos adequados para trabalhar com alunos com deficiências,

compõem um quadro que contribui para o esvaziamento de *agency.* Ao longo da análise dos dados da intervenção, já foi mencionado, e seguirão aparecendo, referências às condições de expropriação e exploração do trabalho e à exclusão estrutural, uma vez que são intrínsecas à organização da sociedade capitalista[95].

As queixas acerca da falta de condições de trabalho criavam uma atmosfera dominada por afirmações de que não havia o que fazer, restando conformar-se e deixar tudo como estava, sem empreender mudanças. Percebe-se, nessa atitude, a naturalização da inclusão, que passa a ser vista como mais um problema, para o qual não há solução: "*Não adianta, a gente não tem alternativa, mesmo. Que alternativa a gente tem?"* (P4, SESSÃO 9), *"Nunca vai acontecer!"* (P3, SESSÃO 9), "*Não posso fazer milagre!*" (P10, SESSÃO 9), *"Outra coisa, é que a gente não tem mais saco"* (P11, SESSÃO 5).

Essas falas indicam que os professores entendiam as mudanças, no cotidiano do trabalho, como impossíveis. Assim, não havia iniciativas, tentativas de promove-las – como se observou nas três aprendizagens expansivas, em relação às quais houve pouca ou nenhuma adesão do grupo. A falta de condições de trabalho era colocada como impeditiva:

P3: A organização da educação no Brasil não permite as especificidades. É isso que eu to querendo dizer. A forma como está estruturada a educação brasileira não permite especificidade. Bota todo mundo dentro de uma sala de aula.
Pesquisadora: Tu percebe que, quando tu fala isso, tu diz que não tem solução nenhuma. Tu faz uma critica bem coerente.
P3: Não tem solução nenhuma, enquanto a estrutura do Brasil for essa educação aí.
Pesquisadora: Tua crítica é coerente e eu não discordo dela. Mas ela chega num ponto que deu, é assim, a gente cruza os braços e espera.
P3: Não, a minha ação de sala de aula é que vai ser contrária a isso, dependendo das especificidades, de quando eu encontro um aluno, que ele tem a possibilidade de aprender aquilo que eu posso dar pra ele. Ponto. É isso. Agora, eu sozinho contra a supraestrutura, eu não tenho como.
P4: Eu nem quero. Nem vou me esforçar.
P3: E nem quero também.
P10: Tu [fala para a pesquisadora] tá estudando pra uma diferença, a gente estudou pra todas.
(SESSÃO 5)

Dizer que não é possível e não querer são dois posicionamentos distintos. Na

[95] A discussão das condições que se apresentam na escola para implementação da inclusão escolar será apresentada, mais detidamente, no capítulo 6, na análise das manifestações de contradição.

intervenção, o segundo vai sendo trazido como consequência do primeiro. Conforme já se apontou anteriormente, houve, durante a intervenção, um progressivo decrescer das ações de questionamento, sendo substituídas por ações de não questionamento. Isso estaria indicando que, passado o primeiro trimestre letivo, a inclusão já não inquietava os docentes, como no início do ano; o estado de necessidade (manifestado nas ações questionamento), que poderia desencadear a busca de mudanças, foi-se extinguindo, pois passaram a ver que os alunos incluídos não seriam um grande problema: a única alteração a ser realizada seria a apresentação da avaliação desses alunos por meio de parecer descritivo, ao invés de nota, atribuída ao restante dos alunos. O movimento de desinvestimento na mudança – e de esvaziamento de *agency* – tornou-se irreversível, diante da solução simplista já encontrada. Isso ficou escancarado, principalmente, nas duas últimas sessões, nas quais, insistentemente, se perguntou “o que vamos fazer?”.

É importante reiterar que, nesta análise, não se ignora que as condições de trabalho – principalmente, os baixos salários, a carga de trabalho excessiva, o grande número de alunos por sala – prejudicam a atividade docente. Porém, a vitimização dos professores não possibilita angariar esforços para lutar contra tais condições. Não se trata de olhar o professor nem como vítima, nem como culpado. Mas parece ser necessário considerá-lo responsável pelas próprias ações, responsabilizá-lo por elas. Não responsabilizá-lo pelo fracasso da proposta de educação inclusiva e pela educação de má qualidade, em geral, vigente nas escolas, mas de responsabilizá-lo pelas suas ações diárias, na escola, frente aos alunos e frente aos problemas conjunturais, também – porque os professores poderiam lutar por melhores condições, por melhor formação, sem serem cooptados pelo discurso das políticas públicas. Entende-se que, para assumir a responsabilidade das próprias ações, é preciso *agency*. Responsabilidade pelas próprias ações, que não se vê, por exemplo, nos excertos a seguir:

P4: E eu vou dizer uma coisa, eu vou fazer meu trabalho como eu sempre fiz, eu vou aprontar aula, eu vou dar, mas se vai aprender alguma coisa, bom aí...
(SESSÃO 10)

P4: Que nem esses, se a gente avança eles, a gente não vai ter tanto peso na consciência, porque a gente sabe que eles não tem condições. Eles são muito limitados. Eu não iria me sentir assim ruim, culpada, assim: “Bah, vou passar o E2 pro 7º ano, mas o E2 não sabe nem lá do 3º ano”.

(SESSÃO 9)

As falas da professora mostram que, diante da sensação de impotência provocada pela pressão das políticas de inclusão – que colocam o aluno com deficiência na escola regular sem prever as condições dessa escola e dos professores para atendê-lo – ela assume a impossibilidade de ensinar. Não se percebe preocupação com os impactos dessa posição tomada: relativos ao aluno que não iria aprender, por ela não ter o ensinado, nem com as consequências desse aluno deixar a escola sem ter aprendido. A ocorrência de *agency* implicaria o oposto dessa atitude, implica pensar as ações tomadas em um contexto e os resultados dessa ação no contexto mais amplo: "[...] *agency* transformadora vai além do individual e situacional aqui e agora das ações" (HAAPASAARI, ENGESTRÖM, KEROSUO, 2014, p.1, tradução livre da autora) [xxxi]. Ou seja, ao exercer *agency*, as pessoas enxergam as ações para além das consequências presentes e para si, visualizam as consequências para o futuro e para o outro. O compromisso com as consequências é o que não ocorre, igualmente, no próximo excerto:

Pesquisadora: O que eu queria perguntar, o que a gente vai fazer, por que essa situação não vai mudar?
P4: Eu não vou fazer nada. Te juro.
P3: Eu vou aprovar. Não pode rodar.
P4: Tem mais um mês de aula. O que tu quer que eu faça?
Pesquisadora: Eu não falo só desses alunos, falo da situação.
P4: Tá, ano que vem, a gente começa a repensar tudo de novo. Porque esse ano já não dá mais. Ano que vem, a gente vê quem é o aluno que está ali, a gente não sabe nem o quê fazer com esses que tão no último conselho de classe. Como dizem os da tarde: nós vamos empurrar pros da manhã.
P3: Vamos fazer eles sofrer um pouco também.
Pesquisadora: Mas pra vocês vão chegar os que estão no 5º ano.
(SESSÃO 9)

Os professores referiam-se à inclusão dos alunos com deficiência como estando além das suas possibilidades de intervenção. Ao se eximir de tentativas de ensinar os alunos – dadas as, repetidamente mencionadas, falta de condições – parecem não perceber as consequências dessa atitude, tanto para os próprios alunos incluídos, quanto para os seus próximos professores. Em tais ações – como as retratadas no excerto acima – é possível pensar que não haja, por parte dos professores, percepção da coletividade.

A concepção de coletividade no conceito de *agency* foi ganhando expressividade até que os autores passaram a diferenciar *agency*, referindo-se às ações de um indivíduo de *transformative agency*, referindo-se à atividade coletiva de um grupo de sujeitos realizada com vistas a buscar novas possibilidades e transformação do sistema de atividade (HAAPASAARI, ENGESTRÖM, KEROSUO, 2014; ENGESTRÖM, SANNINO, VIRKKUNEN, 2014).

Aqui, o formato da pesquisa, uma intervenção formativa, sugeriria falar em *transformative agency*, já que se buscavam soluções coletivas para o sistema de atividade, que necessitava lidar mais adequadamente com a inclusão. Contudo, os resultados obtidos estão muito distantes da elaboração coletiva de *agency*. Pelo que se vem discutindo, nem da perspectiva dos indivíduos, houve ações que demonstrassem *agency* e engajamento em processos de mudança.

Virkkunen (2006) aponta que, nas intervenções formativas, a primeira reação dos sujeitos, diante de qualquer problema que percebem no sistema de atividade, é tentar aplicar velhos conceitos e procedimentos para alcançar a resolução. A busca de novos conceitos e modelos não é o caminho natural para isso. O autor destaca que esse é primeiro momento da intervenção, mas que, ao reconhecer os limites das velhas práticas, o grupo pode adentrar na discussão do novo. Na pesquisa aqui relatada, as velhas práticas não foram abandonadas, pelo contrário, foram ampliadas. A aprovação dos alunos sem qualquer ponderação, que já era praticada em relação a muitos deles, passou a ser a solução para lidar com os alunos incluídos e, ao final do ano, figurava como prática ainda mais consolidada – conforme se observa no trecho a seguir, no qual os sujeitos comentavam sobre os alunos que ingressariam no 6º ano em 2015:

CP: Não sabe. Ler ele faz assim: macaco, ma-ca-co. Sabe, ele vai assim, soletrando. Ele tá no 5º ano e vai vir pro 6º ano. Porque ele vai fazer aquele esquema do adiantamento. Vai indo, né? Tem terminalidade.
P4: A gente não vai reter ele.
CP: Ele já foi retido. Não tem mais como reter de novo.
(SESSÃO 10)

Antes mesmo de conhecer o aluno, o grupo já sabia como proceder no processo de inclusão dele na escola regular: aprovando-o sempre até que deixasse a escola. A total falta de comprometimento com a aprendizagem do aluno não escandalizava ninguém, pelo contrário, era aceita por todos. A coordenadora

pedagógica sustentava essa ação dizendo haver terminalidade para alunos com deficiência. O esquema de adiantamento de que ela fala é a terminalidade específica prevista na LDBEN (BRASIL, 1996).

A falta de responsabilização da escola pela aprendizagem do aluno foi escancarada. Criou-se um ambiente no qual ninguém se responsabilizava por aquilo que fazia ou deixava de fazer. Os próprios professores destacaram essa "política que não dá nada", falando dos alunos:

P3: Aqui já tem a política que não dá nada. O aluno chega atrasado, entra a hora que quer, não dá nada. Não vem fazer a prova, ah! não tem justificativa, não tem atestado: "Ah ligaram, disseram que estava com dor de dente, não sei o quê". Então, já existe todo um sistema, que sabem que não dá nada.
(SESSÃO 9)

Todos – alunos e professores – sabiam que não seriam responsabilizados por quaisquer ações, que sempre haveria uma via de justificativa. Os professores explicitavam que esse sistema vigorava para os alunos e, nas falas, denunciavam que o mesmo sistema organizava a prática docente. No excerto seguinte, o professor diz que a avaliação por parecer descritivo, para os alunos incluídos, era somente um papel no qual mentiam para que estes pudessem seguir avançando nos anos escolares:

P3: É que o papel aceita tudo. Eu posso utilizar muito de um recurso teórico, metodológico, pedagógico, que o pessoal adora, se excita quando a gente escreve muito bem, nos pormenores, e aí, tudo bem. Vai ficar muito bonitinho. Só que na prática, na realidade, não é aquilo.
Pesquisadora: Do parecer. Depois que se definiu o parecer, aquela questão que parecia tão complicada de resolver "o que a gente faz com esse aluno?", a gente descobriu que, fazendo um parecer, ele passaria pro próximo trimestre, pro próximo, e, assim, iria passar pro próximo ano. Aquela sensação...
P3: A gente faz parecer porque é obrigado a fazer parecer, não pode emitir uma nota, por isso.
[...]
P3: É só botar lá: o educando através da... tudo bonitinho.
Pesquisadora: Então tu concorda comigo que, no fim das contas, isso pode ser uma grande farsa?
P3: Sim. É óbvio. É isso que estou querendo te dizer. É uma farsa. Eu boto o que eu quero. Eu utilizo uma linguagem rebuscada, pedagógica, e enfio uma mentira.
(SESSÃO 10)

O professor relata que só apresentava a avaliação do aluno no parecer

descritivo, porque era obrigado pelas regras da Secretaria Municipal de Educação, mas assumia que o texto do parecer era voltado a agradar às pessoas que iriam lê-lo e não para retratar o processo de aprendizagem do aluno. Ao dizer isso, também indicava que não acompanhara o processo de aprendizagem do aluno. Assim, não sabia falar sobre ele e restava-lhe escrever qualquer mentira bonita. O sistema todo pactuava com a farsa do parecer descritivo e, principalmente, com o fim ao qual ele era destinado: a farsa da escolarização que ensina.

P3: Nós vamos seguir fazendo aquilo lá: seguir aprovando, sem ensinar. E todo mundo fingindo que eles aprendem, todo mundo fingindo que dá aula. E todo mundo vai ser feliz pra sempre. Porque o cara que tá lá, o prefeito, os gestores, não estão nem aí pra minha discussão.
(SESSÃO 9)

A discussão de *agency* pressupõe tomar com centralidade a intencionalidade das ações (ENGESTRÖM, 2006). No excerto acima, observa-se que não há, na ação da professora, intencionalidade de ensino, o fim da ação docente é cumprir com o prescrito: dar aulas, dar notas, encerrar o ano letivo. A intencionalidade do professor não caracteriza sua ação como pedagógica, esvaziando a escolarização do sentido de ensino-aprendizagem.

Observa-se, de modo geral – não apenas em relação aos alunos incluídos – essa falta de intencionalidade de ensinar. A escola vem assumindo várias outras funções sociais como acolhimento, que a função de ensino se perdeu (LIBÂNEO, 2012). Duarte (2006) aponta que há uma desvalorização do ensino (da instrução), a partir da propagação do “aprender a aprender”, segundo o qual não cabe ao professor ensinar os conteúdos escolares, mas acompanhar o processo autônomo do aluno de organização do conhecimento.

O ideário do “aprender a aprender”, que secundariza e até demoniza a instrução, mostra-se amplamente presente, estando expresso em espaços que vão desde as políticas educacionais até as práticas na escola. Por isso, todos seguem “fingindo” que os alunos aprendem. A política que orienta a educação inclusiva (BRASIL, 2008, 2009, 2011), por exemplo, pouco fala de aprendizagem e ela não aparece como o motivo de os alunos com deficiência estarem na escola regular; a ênfase está na valorização da diversidade. A aprendizagem do aluno já não importa, porque há uma estrutura para manter o faz de conta. São importantes os números

de matrículas dos alunos com deficiência na escola regular que atestam a eficácia das medidas para a sua inclusão e aprovação para os anos seguintes, não prejudicando o fluxo escolar e a avaliação da escola. Assim, as políticas educacionais e a escola convocam o professor a fazer parte da farsa da escola que ensina e da educação que é para todos[96].

Então, a ausência de *agency* por parte dos professores participantes da intervenção, que foi observada, parece ser continuação da ausência de responsabilização pela aprendizagem dos alunos e de intencionalidade de ensino, estabelecidas institucionalmente. A "política que não dá nada" que o professor mencionou é verdadeira para todas as esferas da educação pública brasileira: governos, escolas, professores e alunos. Os professores justificavam a própria desresponsabilização como consequência da não responsabilização existente nos documentos legais – a lógica do "não me comprometo porque não me cobram", revela a falta de *agency* no apagamento do sujeito como dono de suas próprias ações:

P3: Não tem parâmetros curriculares para os alunos incluídos?
Pesquisadora: Não tem como. São muito diferentes.
P3: Se não tem como, também não tem que ter um parâmetro curricular pros outros? Porque, senão, eu posso falar do sol, da beleza, do dia, da noite, da água, da bolacha. Eu vou falar o que eu quero. Tem que ter um parâmetro. Senão, eu falo o que eu quero.
Pesquisadora: Há uma grande liberdade, dentro da tua disciplina, sobre o que tu vai abordar. Dá margem pra tu fazer o que quiser, ou não fazer nada.
P3: Sim. Porque não tem um viés, um norte.
Pesquisadora: E quem nos diz o que fazer? A política também não nos diz.
P3: Aí tu vai ficar numa coisa, tu não pode ser refém da consciência do professor. Não dá pra ser refém da consciência do professor.
[...]
P3: Mas aí te digo, tu vai ficar refém da consciência do professor. Sempre refém da consciência do professor. É isso que to querendo te dizer, tu não pode ficar refém. O Estado tem que ter uma ferramenta, minimamente, pra poder. Só na consciência do professor?
(SESSÃO 10)

Para o professor, que não se entende como ator na tomada de decisões e que não tem conhecimento suficiente, a liberdade de ação (proposta por uma

[96] Argumentação acerca da escola e da inclusão que não tem no ensino a intencionalidade será aprofundada no capítulo 6, na discussão da inclusão como falácia e na discussão das manifestações de contradição relacionadas à inclusão.

política que não traz parâmetros para aprendizagem do aluno, já que não é esse o foco da inclusão[97]) o deixa sem saber o que fazer. O professor, sem ter conhecimento, apaga-se, coloca-se como marionete das políticas e não como ator da ação pedagógica – metáfora que se aproxima àquela da definição de agency: "nas ações com *agency*, nós conquistamos autoridade e nos tornamos autores de nossas vidas" (ENGESTRÖM, 2009b, p.317, tradução livre da autora) [xxxii].

O processo de apagamento da *agency* dos docentes é decorrente ao processo de desresponsabilização do Estado – disfarçado de descentralização da gestão. A proposta da descentralização é conferir autonomia aos sistemas estaduais e municipais para se organizarem seguindo as linhas gerais da política e as normas para obtenção de recursos (MICHELS, 2011b). O Estado confere autonomia a sistemas que não sabem como proceder; esses, por sua vez, jogam essa autonomia às escolas e aos professores, que tampouco sabem o que fazer. Resultado: ninguém faz nada e o professor, que está na ponta final do processo, responde pelo sucesso ou fracasso da inclusão. Esse professor sente o peso da responsabilidade, mas tem apenas a própria consciência como elemento de ação e, como se foi vendo na discussão, ele, sem ter subsídios, não consegue responder a demanda de ensinar os alunos com deficiência.

Desse modo, a partir da desresponsabilização do Estado e ausência de *agency* dos professores – que se sentem despreparados e ao mesmo tempo exigidos em sua atividade diária – o resultado da inclusão dos alunos com deficiência passa a ser a normalização ou naturalização, ou seja, o aluno incluído passa a ser mais um aluno indiferenciado no contexto da sala de aula, um problema cotidiano da escola, como tantos outros para os quais também não há solução:

Pesquisadora: [...] Significa que, se a gente não achar uma alternativa, todo ano vai acontecer a mesma coisa: a gente vai ficar pensando o que deveria ter feito.
P3: Ou vai ficar naturalizado.
Pesquisadora: Então, vai ficar aquilo de seguir aprovando sem ensinar?
P3: To só te provocando. Quando tu me provoca, eu também te provoco. Porque eu não gosto de fazer um diálogo, uma discussão, de forma hipócrita, daquilo que está

[97] Não há parâmetros curriculares que falem dos conteúdos a serem ensinados, mas há parâmetros que indicam a adaptação curricular (BRASIL, 1998), ou seja, da necessidade de adaptar o currículo da turma ao aluno incluído. O grau de adaptação ou de alteração do currículo, no entanto, varia conforme as necessidades que o aluno apresenta.

desassociado da realidade. Então, na medida que tu me provoca, eu também te provoco.
Pesquisadora: Sim e concordo que também pode acontecer isso.
P3: Ou vai naturalizar. E a tendência é naturalizar.
Pesquisadora: Eu espero que isso não aconteça. Mas há grandes chances de acontecer.
P3: Tenho certeza.
Pesquisadora: Porque isso não é ilegal: o aluno está na escola, está sendo avaliado por parecer, tudo nos conformes – mas ele não está aprendendo. O aluno não aprender não aparece em número nenhum.
P3: Daí volta para o que eu disse, cai na consciência de cada professor.
Pesquisadora: Tá, e quanto à nossa consciência, o que se vai fazer?
(SESSÃO 10)

Ao naturalizar o problema, assume-se que a situação da inclusão não irá mudar. Chegando a esse ponto, já não se resiste ou se questiona. O professor, ao ver-se sem conhecimento, estrutura e suporte, precisa arrumar estratégias para seguir trabalhando. A naturalização do problema – ou seja, aceitar que ele faz parte da rotina e que se terá que conviver com ele – evita o desgaste dos professores, que não sabem com ele lidar. Esse seria um modo de sustentar-se, de não sucumbir, diante das situações que não se podem resolver.

Para enfrentar o problema, seria preciso posicionar-se como ator do processo e responsabilizar-se pela aprendizagem do aluno incluído no contexto da sala de aula regular. Tal posicionamento requer conhecimento – ou seja, formação – além de tempo para estudo e planejamento, apoio material e de outros profissionais. Como esse contexto não era a realidade em que viviam, os professores colocavam-se numa posição passiva e defensiva: o não-aprender era visto como consequência das características do próprio aluno, da falta de estrutura institucional e de conhecimento deles próprios e nunca visto junto com o não-ensinar do professor.

Vilas Boas (2002) chega a resultados semelhantes na investigação – igualmente, uma intervenção formativa – que realizou junto a professores de inglês de escolas regulares. Na análise de seus resultados, essa pesquisadora destacou que a contradição – ser professor de inglês e não saber inglês – era tão aguda, que não podia ser encarada: os alunos não aprendiam inglês, pois os professores também não sabiam inglês e, portanto, não poderiam ensinar o que não sabiam. Ao final da pesquisa, ela conclui que a mudança:

> [...] não ocorre [...] pelo simples ato de confrontar contradições que nos cercam. As nossas tentativas individuais de romper com o familiar, com o conhecido, não esbarram somente em nós mesmos, mas em toda uma discursividade que tem valor de verdade, uma verdade difícil de ser desmentida. Muitas vezes esses confrontos geram retraimentos, o que não significa um ato de acomodação, mas sim, um tomar fôlego, para conseguir enfrentar o dia de amanhã, sem ser totalmente desconstruído pelo de hoje (VILAS BOAS, 2002, p.100).

Confrontar a contradição – os alunos estão incluídos, mas não estão aprendendo – não é suficiente para transformá-la. Os sujeitos, em situações que se impõe a contradição, precisam acessar recursos que lhes sirvam como estímulos auxiliares, para lidar com elas, pois apenas com as forças e os instrumentos de que dispõem, não conseguem. A intervenção buscou construir tais estímulos, mas foi ingênuo acreditar que produziria força suficiente para movimentar a mudança. A mudança exigia enxergar o aluno e responsabilizar-se pela aprendizagem dele: isso ia muito além do que conseguiam assumir. Como disse Vilas Boas (2002), os confrontos, muitas vezes, geram retraimentos, são confrontos consigo mesmo que geram angústias. Se os professores não conseguiam enfrentar a contradição era melhor deixar ela de lado, não reconhecê-la. Ainda que se enxergassem problemas, o grupo optou por deixá-los quietos, seguindo a rotina diária como sempre, naturalizando o problema para encarar o dia de amanhã.

A contradição era grande demais, não era possível transformar sozinho. Além disso, deixar a contradição visível angustiava demais. Ao naturalizar o “problema” (que já nem é mais tomado como contradição, é só problema), mudando o mínimo possível – a apresentação da avaliação por parecer descritivo foi suficiente – a angústia é aplacada.

Nas primeiras sessões, era clara a angústia dos professores diante da situação nova, de ter alunos com deficiência em suas aulas: estavam preocupados e relutantes. Havia, nessa angústia, inquietação e possibilidade de movimento. Ao longo do ano, no entanto, isso desaparece e, na última sessão, questiona-se o que teria acontecido com aquela angústia.

P3: A angústia só existe pra quem tem consciência. Pra quem não tem consciência, não vai fica angustiado. Não pode dizer angústia, quem não tem consciência, não vai ficar angustiado.
Pesquisadora: Se eu parto desse pressuposto, que não tem angústia, não há o que eu possa fazer.

P3: Não, não é assim. Acho que tu tá querendo balizar que todos os professores ficam angustiados e que têm consciência de seu papel como professor, coisa que não é verdade.
Pesquisadora: Esses que não se incomodam, não vão fazer nada.
P3: Isso que eu to querendo dizer.
Pesquisadora: Quem tá acomodado, não se mexe.
P3: Isso que eu to querendo te dizer: pra esse, não faz diferença.
Pesquisadora: Nisso é importante tentar desacomodar os acomodados. A coisa tem que nos afetar. Se pra mim não faz diferença, não vou fazer nada, também. O fato de estar incomodado, significa muito.
P3: Sim, mas tu também tem que trabalhar, tu exclui. Tu faz uma coisa que, pra mim, eu acho que é um equívoco: tu exclui, que parece que tu não trabalha com esses professores. Parece que todos os professores são comprometidos, dedicados, ficam angustiados, têm consciência. Tu tá trabalhando com um universo que tá muito misturado.
Pesquisadora: Eu to trabalhando com vocês.
P3: Sim, sim. Mas esse é um universo, uma amostragem dentro da rede, que isso aqui é ínfimo.
(SESSÃO 10)

A fala do professor oferece indicadores para entender porque a discussão da inclusão, que buscava alternativas para a aprendizagem dos alunos com deficiência, não frutificava: porque alguns professores não se importavam, não tinham consciência das finalidades do trabalho do professor, não tinham comprometimento com a atividade pedagógica, que é, primordialmente, atividade de ensino. Para esses professores não haveria angústia.

Ninguém gosta de ficar angustiado. A angústia movimenta para a busca de uma resolução para o problema que a gera – embora nem todos os problemas possam ser resolvidos pelo sujeito unicamente com suas forças e repertório de conhecimentos. De todo modo, a angústia é positiva na medida em que leva os sujeitos a se engajarem em processos que podem mudar a atividade. Contudo, pode-se evitar a angústia ignorando a situação que provoca a dor – essa alternativa é frequente quando o problema parece grande de mais para ser resolvido pelo sujeito. E foi esse caminho de evitar a angústia que prevaleceu na intervenção.

Resolver a situação que provoca angústia não é simples e indolor. A transformação, o rompimento com um padrão de atividade, assumindo a direção para uma configuração qualitativamente diferente é bastante difícil – mais difícil do que conviver com a angústia e do que ignorá-la. Conforme já se pontuou neste texto,

Engeström entende *agency* como esse rompimento, essa iniciativa para a transformação. Ele também fala de como esse processo de rompimento e mudança é difícil, tenso, doloroso:

> O rompimento pode agora ser, em uma tentativa, definido como resolução ou fuga de uma situação contraditória através da construção de artefatos mediadores que permitem aos sujeitos dominar suas próprias ações em uma maneira qualitativamente nova. Como tal, a definição parece muito benigna: não há indicações diretas de rejeição e destruição. Contudo, quando você rompe, você também quebra algo: uma regra restritiva, um limite de fronteira ou uma relação restritiva. Ações de rompimento tradicionalmente envolvem um aspecto subexplorado de tensão emocional, resistência, dor, perda e insegurança (ENGESTRÖM, 2006, p.29, tradução livre da autora) [xxxiii].

Ao ouvir que os sujeitos estavam angustiados e apontando contradições (ou problemas) desencadeadas pela inclusão, supunha-se que a mobilização de práticas de rompimento com a situação que gerava angústia – pela construção de estratégias para transformar a inclusão dos alunos com deficiência no contexto que vivenciavam – seria mais facilmente alcançada. Entretanto, não se estava considerando que o rompimento seria difícil de ser encarado. Além disso, a contradição que a pesquisadora percebia não era exatamente aquela que os professores enfrentavam. Para a pesquisadora, o central era pensar a aprendizagem do aluno incluído; para os professores era adequar-se às diretrizes legais da inclusão. Esses eram sentidos diferentes para o objeto – a expansão da compreensão de inclusão – da intervenção.

A discussão sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência aparece como motivo apenas compreensível para os professores. O motivo de eles frequentarem as sessões da intervenção era prático: o que fazer com esses alunos incluídos? – motivo eficaz. Porém, pensar sobre a aprendizagem poderia iniciar como motivo apenas compreensível e, durante a atividade, tornar-se motivo eficaz. Leontiev (1991) elaborou essas definições (que já foram comentadas no texto anteriormente) e Virkkunen (2006), falando sobre intervenções formativas, especialmente sobre o Laboratório de Mudança, aponta que é papel das intervenções viabilizar essa mudança de motivos, porque a proposta, geralmente, inicia como motivo apenas compreensível e se vai tornando eficaz, conforme os sujeitos se vão nela envolvendo. Virkkunen (2006) acrescenta que a transformação em motivos efetivos

é o primeiro passo no desenvolvimento da *agency*.

O exame dos ciclos de aprendizagem expansiva e da *agency* durante a intervenção permite afirmar que não houve transformação da compreensão de inclusão e das práticas com os alunos com deficiência do 6º ano naquela escola. É possível observar pequenas mudanças, principalmente, quanto a uma melhor compreensão dos pressupostos da educação inclusiva e das dificuldades da escola para responder a demanda que ela [a educação inclusiva] cria. Embora novas ações tenham sido empreendidas, as tentativas de transformação – ou de expansão – do objeto da atividade não frutificaram.

No capítulo seguinte, o exame centrar-se-á no objeto da atividade, buscando compreender como ele se configurou ao longo da intervenção. Essa análise é imprescindível, pois os ciclos de aprendizagem expansiva não podem ser entendidos no vácuo, apenas olhando para as ações expansivas. Uma visão mais ampla será possível acompanhando o objeto.

[xxii] "[…] an expansive learning process consists of expansive learning actions" (ENGESTRÖM, RANTAVUORI, KEROSUO, 2013, p.82).

[xxiii] "The transitional action was not a straightforward step to continue 5D, but it was also not simply a return to the normal teaching – it was something in between" (SANNINO, 2008b, p.335).

[xxiv] "Another type of analysis is actual-empirical; it seeks to explain the situation by constructing a picture of its inner systemic relations" (ENGESTRÖM, 1999b, p.383).

[xxv] "Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana" (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

[xxvi] "Maybe they don't want to change" (ENGESTRÖM, 2015, 0:32:06).

[xxvii] "While we researchers tried to focus on sources of trouble, the teachers' problems were already formulated as goals or calls for change" (ENGESTRÖM, ENGESTRÖM, SUNTIO, 2002, p.213).

[xxviii] "[…] agency can be understood as the breaking away from a given frame of action and the taking initiatives to transform it" (VIRKKUNEN, 2006, p.43).

[xxix] "The most important outcome of expansive learning is agency – participants' ability and will to shape their activity systems" (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010, p.20).

[xxx] Behind resistance there are conflicts. Engaging in resistance is to engage in a field of struggles. It is a field of conflicts and contradictions in which people dwell every day in their practice. If the interventionist wants to support practitioners in their attempt to engage in working out the contradictions in their work, practitioners have to be supported also to face and express the conflicts between the motives that characterize their relations toward their object. In other words, working out conflicting motives is an avenue into an engagement with the actual systemic contradictions of the given activity (SANNINO, 2006, p.843).

[xxxi] "[…] transformative agency goes beyond the individual and the situational here-and-now actions" (HAAPASAARI, ENGESTRÖM, KEROSUO, 2014, p.1).

[xxxii] "In agentic actions, we gain authority and become authors of our lives" (ENGESTRÖM, 2009b, p.317).

[xxxiii] Breaking away may now be tentatively defined as resolving or escaping a contradictory situation by means of constructing mediating artifacts that enable the subjects to master their own actions in a qualitatively new way. As such, this definition seems very benign: there is no direct indication of rejection and destruction. However, when you break away, you also break something: a constraining rule, a limitation boundary or constraining relationship. Actions of breaking away typically involve an under-explored aspect of emotional tension, resistance, pain, loss and insecurity (ENGESTRÖM, 2006, p.29).

6 Inclusão: a análise do objeto da intervenção e das manifestações de contradição

O objeto é o que responde à necessidade do sujeito. Quando a necessidade encontra o objeto, ele torna-se o motivo a dirigir a atividade. Desse modo, diz-se que o objeto define a atividade (LEONTIEV, 1983). A necessidade que desencadeou a intervenção foi a chegada de alunos com deficiência ao 6º ano que, inicialmente, gerou preocupação e angústia nos professores, pois eles não sabiam como proceder. Assim, o motivo que reunia os professores do 6º ano, a professora da sala recursos, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional e a pesquisadora era a discussão da inclusão desses alunos. Logo, define-se, como objeto dessa atividade, a expansão da compreensão – e, por conseguinte, das práticas – de inclusão dos alunos com deficiência.

A proposta, aqui, é analisar o objeto, ao longo da intervenção, com as possíveis mudanças que podem ter nele ocorrido. O objeto não pode ser visto como monolítico. A inclusão, como objeto da atividade, apareceu com diversas facetas e de forma ambígua, características que conferem ao objeto a mobilidade que abre margem às transformações. Engeström e Sannino (2010), falando do objeto de um sistema de atividade, explicam:

> O círculo em torno do objeto [...] indica, ao mesmo tempo o seu papel como foco e a inerente ambiguidade do objeto da atividade. O objeto é um convite à interpretação, produção de sentido pessoal e transformação social. É necessário distinguir o objeto generalizado, de um sistema de atividade historicamente em evolução do objeto específico, como aparece a um sujeito particular, em dado momento, em dada ação. O objeto generalizado está conectado ao significado social, o objeto específico está conectado ao sentido pessoal (p.6, tradução livre da autora) [xxxiv].

Desse modo, a inclusão, como objeto generalizado, diz respeito aos alunos com necessidades especiais na escola regular. Porém, a inclusão, para os participantes da pesquisa, apareceu com sentidos ligados às suas experiências pessoais. A relação entre significado social e sentido pessoal, estabelecida por Leontiev (1978), explica o sentido pessoal como a apropriação que o sujeito faz dos significados sociais. O objeto generalizado refere-se ao significado que é social e histórico; já o objeto particular refere-se ao sentido que é pessoal e orientado pelos

motivos do sujeito. O sentido pessoal não é desligado dos significados, ele é sentido pessoal em relação aos fenômenos sociais, às significações.

A questão do significado social merece alguns apontamentos. Para pensar o significado social da inclusão escolar, é preciso considerar o significado de inclusão e de função social da escola. Conforme já discutido anteriormente (no capítulo 2), o significado diz respeito às generalizações convencionadas, que possibilitam a comunicação pela linguagem e a transmissão de tais generalizações às novas gerações do grupo sociocultural (VYGOTSKI, 1993). O significado social da palavra inclusão – a convenção generalizada – encontrada no dicionário aponta, entre outras coisas, "colocar dentro" (AULETE, 2012) e essa parece ser a compreensão do adjetivo inclusiva na proposta de escola inclusiva. O significado da escola, se pensado a partir da teoria vygotskiana, é espaço de apropriação dos conhecimentos culturais imprescindíveis para o pleno desenvolvimento cognitivo do sujeito (VYGOTSKI, 1991, 1993, 1997). O significado social da função da escola, a partir de autores contemporâneos, segue enfatizando a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, além de espaço de socialização, de formação do sujeito e de sua identidade na convivência (BUENO, 2001; LIBANEO, 2011; SAVIANI, 2009). Desse modo, juntando os significados de inclusão e de escola, pode-se entender o significado social de inclusão escolar como colocar as crianças com deficiências e outras necessidades especiais junto com as crianças sem deficiência na escola regular que seria o espaço para elas se socializarem e se apropriarem dos conhecimentos culturais. Contudo, tem se observado uma ênfase apenas no aspecto da socialização, do estar junto, sendo que a apropriação ou aprendizagem dos conteúdos culturais aparecem de modo secundário – é nessa perspectiva que a inclusão escolar está colocada nas políticas que a normatizam[98].

A análise, que aqui se propõe, lida com a complexidade de olhar a expansão da compreensão de inclusão (o objeto da atividade da intervenção) que envolve tanto os significados sociais que estabelecem essa proposta, na escola, quanto os sentidos que as pessoas lhe atribuem, a partir das experiências vividas naquele momento e anteriormente. Na discussão dos dados, não se separará significado e

[98] Adiante, neste capítulo (especialmente no item "Inclusão como falácia"), faz-se uma discussão do significado da inclusão escolar nas políticas que a normatizam, no Brasil.

sentido, ao falar da compreensão da inclusão, entendendo os dois como componentes indissociáveis do objeto da atividade.

Na sequência do texto, a compreensão de inclusão é apresentada olhando o discurso dos participantes da intervenção. Busca-se, com isso, acompanhar o movimento de transformação do objeto da atividade, ao longo das sessões. A possibilidade de transformação do objeto era pré-requisito da intervenção, apostando na aprendizagem expansiva – lembrando que a aprendizagem expansiva diz respeito às mudanças no objeto, e não no sujeito, como apontam as abordagens tradicionais da aprendizagem (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010).

A compreensão da inclusão e as tentativas de expandi-la serão descritas a partir de três eixos ou categorias, conforme a interpretação dos dados: 1) inclusão como aprendizagem; 2) inclusão como falácia; e 3) manifestações de contradições relacionadas à inclusão. Os dois primeiros eixos referem-se diretamente a modos de compreender a inclusão; o terceiro refere-se ao espaço das contradições, no qual se encontram as possibilidades de mudanças.

Duas ressalvas são importantes de serem feitas, antes de descrever as três categorias mencionadas. A primeira é o viés resultante do modo de entender a inclusão, da própria pesquisadora, advindo dos sentidos elaborados a partir de suas experiências prévias com estudos relativos à educação especial e inclusão escolar. Se a discussão dos dados foca na aprendizagem (e na ausência dela), nas contradições da inclusão, nas relações que acontecem na escola e nas políticas nacionais para inclusão escolar é porque estes são os tópicos de interesse da pesquisadora, os sentidos que para ela foram construídos. Além disso, a sua compreensão de aprendizagem foi erguida a partir da perspectiva vygotskiana e da Teoria da Atividade que dão centralidade a mesma no estudo do desenvolvimento humano. Para que, na análise da compreensão de inclusão, tal viés não se manifestasse, atentou-se para, na codificação dos dados, organizá-los sem distorcer a perspectiva que cada sujeito expôs – lembrando que o objeto deve ser definido considerando os motivos dos sujeitos e não a perspectiva do pesquisador[99].

[99] As três categorias (aprendizagem, falácia e manifestação de contradições) apresentam a inclusão como objeto da atividade, desde a perspectiva dos sujeitos. O objeto orienta a atividade do sujeito, então, cabe descrever como esse objeto – a inclusão – se apresenta para os sujeitos, embora, às vezes, o pesquisador, ou o leitor, possa ver o objeto de modo diferente. Por exemplo, em diversas situações, o que, para os professores participantes, aparecia como contradição, poderia ser interpretado como compreensão do processo de inclusão como falácia. De todo modo, na análise, buscou-se ser coerente com o objeto definido pelo sujeito.

A segunda ressalva é que as categorias, aqui organizadas, não cobrem todas as possíveis definições de inclusão, mas foram organizadas a partir daquilo que emergiu dos dados, em diálogo com os pontos importantes do referencial teórico da pesquisa. Se o conceito de inclusão vem com influências de múltiplos sistemas de atividade, ele também carrega uma série ampla de significados e sentidos. De todo modo, as três categorias organizadas representam as principais expressões relacionadas à inclusão.

Resumidamente, as categorias podem ser assim definidas:

1) **Inclusão como aprendizagem**: reúne as afirmações a respeito de os alunos com necessidades especiais estarem aprendendo na escola;
2) **Inclusão como falácia:** ressalta os problemas relacionados à inclusão dos alunos com necessidades especiais, indicando que eles não estão aprendendo, que apenas estariam fisicamente presentes na escola e que não é dado suporte (tanto para os alunos quanto para os professores) para que o processo de inclusão ocorra;
3) As **manifestações de contradições** são manifestações discursivas relativas à inclusão, que retratam as tensões vigentes na escola, naquele grupo de professores. São contradições estruturais, históricas, entre os elementos do sistema de atividade e entre diferentes sistemas de atividade. São contradições que se manifestam nas falas dos sujeitos, mas que tem origem anterior a essa produção de fala. São contradições difundidas no sistema de atividade, não isoladas na fala – apesar de nela se manifestar.

O conteúdo dessas categorias não é homogêneo e, por essa razão, foram definidas subcategorias, que permitem melhor entendimento dos dados. Em inclusão como aprendizagem e inclusão como falácia, há subcategorias que se referem à quão explícitas são as falas, nelas classificadas, em termos de identidade com a categoria. Assim, classificaram-se, como falas de identidade explícita – aquelas em que as ideias, relativas à categoria eram claramente definidas, inclusive usando palavras que faziam alusão direta tais ideias – e falas de identidade indicativa – em que as ideias eram sugeridas. Na classificação das manifestações de contradição, foi seguido o modo de organização, elaborado por Engeström e Sannino (2011), que identificam, nos discursos, quatro tipos de manifestações: 1) dilemas – expressões de avaliações incompatíveis, ressalvas, hesitações; 2) conflitos – expressões de resistência, discordância, críticas; 3) conflitos críticos – expressões que

transparecem sentimentos do sujeito diante de situações de impossibilidade; 4) *double binds* (vínculos duplos) – expressam pressão de alternativas igualmente inaceitáveis.

Categorias e subcategorias, relativas à compreensão da inclusão, são apresentadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Categorias e subcategorias relativas à compreensão da inclusão

Categorias	**Critérios**	
		Subcategorias
Inclusão como aprendizagem	Ocorrência de aprendizagem, por parte dos alunos com necessidades especiais, na escola regular.	**Indicativa** – sugerem que os alunos estão aprendendo, ainda que apontem limitações
		Explícita – afirmam que os alunos estão aprendendo
Inclusão como falácia	Um "faz de conta", no sentido que os alunos com necessidades especiais não estão aprendendo e que não é dado suporte nem a eles e nem aos professores. *Concepção estática – não há espaço para movimento de mudança.*	**Indicativa** – apontam dificuldades e impossibilidades relacionadas à inclusão (os alunos não estarem aprendendo, as condições inadequadas).
		Explícita – declaram a inclusão como farsa, como "faz de conta", como falácia.
Manifestações de contradições relacionadas à inclusão	Manifestações discursivas de contradições que apresentam as tensões em relação à inclusão naquela escola, naquele grupo de professores e na relação dele com outros sistemas de atividade. Trata-se de contradições estruturais, históricas, nos elementos do sistema de atividade e entre diferentes sistemas de atividade.	**Dilema** – expressões de avaliações incompatíveis, ressalvas, hesitações. Costuma ser comunicado por meio de expressões como: "sim, mas", "por um lado [...] por outro lado".
		Conflito – expressões de resistência, discordância, críticas, oposição de diferentes pontos de vista. Costuma ser comunicado por meio de expressões como: "não" "eu discordo".
		Conflito crítico – expressões que transparecem sentimentos do sujeito diante de situações de impossibilidade, sentir-se violado, culpado, silenciado. Costuma ser comunicado por meio do uso do "eu", sendo comuns as metáforas.
		***Double bind* (vínculo duplo)** – expressa pressão de alternativas, igualmente inaceitáveis, parecendo não haver saída. *Contudo, é uma situação dinâmica em que*

		os sujeitos, mesmo que não pareça haver alternativas, estão buscando soluções, não desistem.

Para chegar nessas três compreensões do objeto da atividade – a inclusão –, os procedimentos de categorização foram os seguintes:

1º - a partir da imersão no *corpus* dos dados da intervenção, foi-se destacando todas as falas que mostravam compreensões de inclusão. Contou-se com o suporte do *software* de análise de dados qualitativos (*NVivo, QSR International*).

2º - no *corpus* resultante da primeira etapa, foram buscados rótulos para cada excerto que incluía compreensões da inclusão. Essa tentativa de organização resultou em muitos núcleos de sentido, que foram recebendo rótulos – socialização, *bullying*, não-aprendizagem, aprendizagem, políticas públicas, direito, serviços especializados, laudos, exclusão, contradição, outros. Tantos rótulos, que o *software NVivo* denomina nós, sem um eixo ordenador tornavam a análise desconexa.

3º - a partir dos rótulos iniciais, foram feitas tentativas de juntá-los em núcleos sentido mais abrangentes, o que resultou em três categorias: inclusão como aprendizagem, a inclusão como falácia e as manifestações de contradição em relação à inclusão.

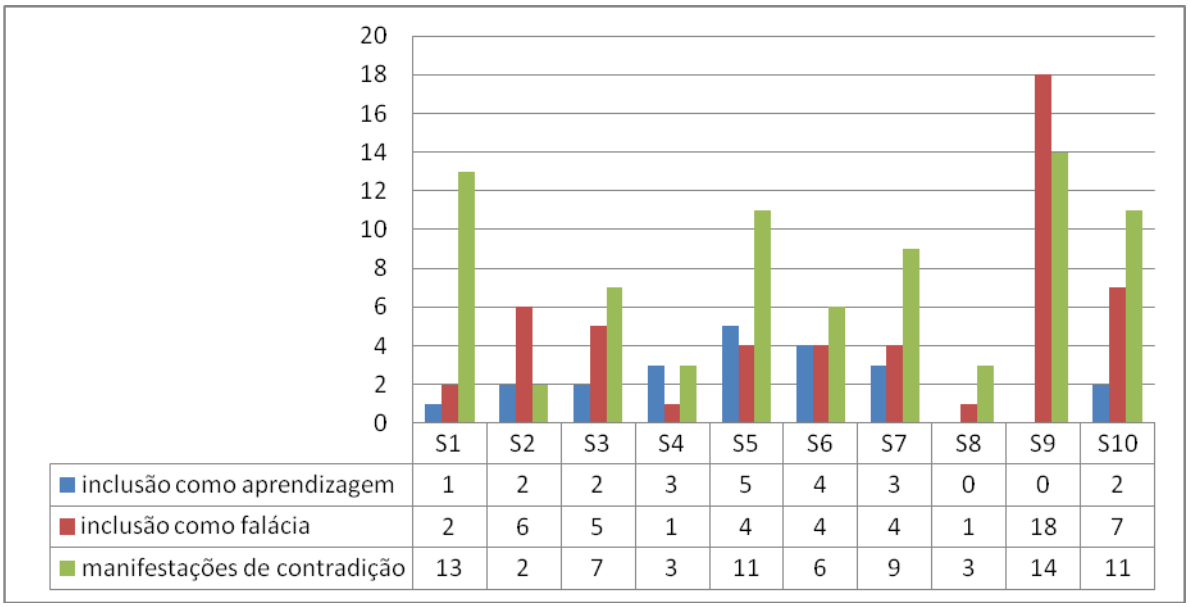
4º - a diversidade das falas, incluídas em cada categoria proposta, levou ainda a estabelecer subcategorias na busca de maior precisão para os diferentes núcleos de sentido.

O *software Nvivo* foi utilizado em todas as etapas da organização do *corpus*, conferindo flexibilidade e agilidade às análises.

Diferentemente da análise das ações, que expunha os dados quantitativamente, expressos pelo número de turnos de fala, na análise do objeto da atividade, os dados, apresentados quantitativamente, representam episódios (compostos por variável número de turnos de fala, encadeados e relativos a um mesmo tópico de discussão). Para esta análise, considerou-se importante olhar os episódios, pois, sendo a atividade coletiva, a análise olha os dados desde a perspectiva do grupo.

A Figura 22 apresenta uma visão geral do objeto – a inclusão ou a expansão da compreensão de inclusão – ao longo das sessões da intervenção, a partir do

número de episódios que expressa a elaboração coletiva da compreensão de inclusão.



	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
inclusão como aprendizagem	1	2	2	3	5	4	3	0	0	2
inclusão como falácia	2	6	5	1	4	4	4	1	18	7
manifestações de contradição	13	2	7	3	11	6	9	3	14	11

Figura 22 - Gráfico Frequência (por episódios) das expressões da compreensão de inclusão ao longo das sessões da intervenção

A inclusão como aprendizagem tem a incidência mais baixa, embora, nas sessões da metade da intervenção (sessões 4, 5, 6, 7), seja um pouco mais alta. A inclusão como falácia aparece em todas as sessões, com um pico na 9ª sessão. As manifestações de contradição também aparecem em todas as sessões, variando, em termos de frequência, ao longo das sessões, sem uma tendência (tendência a crescer ou decrescer). Esses números, contudo, precisam ser entendidos considerando o planejamento de cada sessão de intervenção. A frequência das categorias está diretamente ligada àquilo que foi proposto para discussão em cada encontro.

Na sequência, discute-se, em detalhes, o movimento do objeto, ou seja, como a inclusão apareceu ao longo das sessões. A Figura 23 apresenta uma visão geral dos dados, agrupando o total dos episódios codificados nas sessões. Nele, percebe-se que a frequência de inclusão como aprendizagem é a mais baixa e que a frequência de manifestações de contradição é a mais alta.

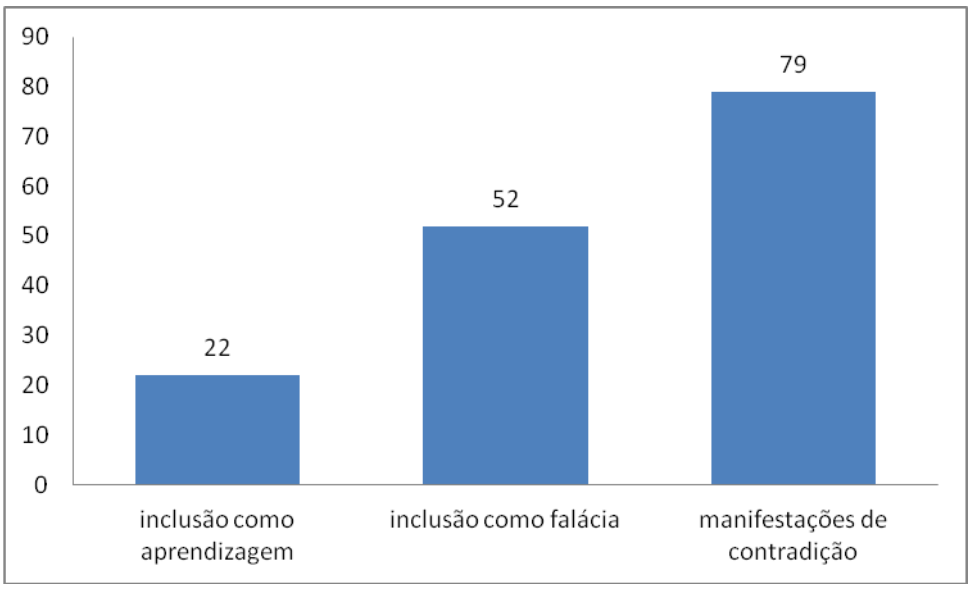


Figura 23 – Gráfico Frequência total dos episódios que expressam a compreensão de inclusão, ao longo da intervenção.

Ao longo das 10 sessões, chegou-se a 22 episódios nos quais a inclusão era compreendida como aprendizagem, 52 episódios como falácia e 79 episódios que traziam manifestações de contradição desse processo de inclusão. Nos próximos itens, esses números serão detalhadamente analisados para compreender a dinâmica das transformações [e possível expansão] da compreensão de inclusão, ao longo da intervenção. Além disso, ao fim do capítulo, são feitos alguns apontamentos sobre a inclusão no contexto da constituição das políticas para a escolarização das pessoas com deficiência no país, visando entender o contexto mais amplo de produção dos significados de inclusão, que reverberam na escola.

6.1 Inclusão como aprendizagem

Esta categoria tem suas origens no planejamento da intervenção. A proposta era discutir e implementar estratégias que favorecessem a aprendizagem dos alunos incluídos. Por sua vez, a proposta é inspirada nos escritos de Vygotsky, que acreditava no potencial da escolarização, em espaços não restritivos, no potencial que a coletividade cria para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A coletividade não seria apenas uma influência para o desenvolvimento, seria sua origem:

> Deste modo, vemos que a conduta coletiva da criança não somente ativa e adestra suas funções psicológica, senão que é origem de uma forma de conduta completamente nova, a qual surgiu no período histórico da humanidade e que na estrutura da personalidade se apresenta como função psicológica superior. A coletividade é a fonte do desenvolvimento destas funções, em particular, na criança deficiente mental (VYGOTSKI, 1997, p.140, tradução livre da autora) [xxxv].

O desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores não seria consequência direta da deficiência – nem mesmo no caso da deficiência intelectual. Esse atraso é fruto da exclusão do ambiente cultural, das relações sociais e da apropriação dos instrumentos da sociedade em que a pessoa com deficiência está inserida. O desenvolvimento incompleto das funções superiores é entendido como deficiência secundária, como sobre-estrutura que se instala porque é comum que pessoas com deficiências tenham limitadas suas experiências sociais. Embora a deficiência primária (a causa orgânica) não seja modificável, há vastas possibilidades de intervenção, na esfera social, na direção de garantir plenas vivências na atividade coletiva (VYGOTSKI, 1997).

Quanto à participação nas atividades coletivas, Vygotsky (1997, p.73) comenta que a deficiência causaria “luxação social”, que implica na organização da vida do sujeito a partir da deficiência – tanto a sua conduta como a conduta dos outros em relação a ele. Além disso, há que se considerar que a deficiência primária também cria dificuldades na apropriação dos instrumentos culturais, que estão adaptados a pessoas que ouvem, enxergam, caminham, conseguem realizar abstrações. Desse modo, a plena inserção nessas atividades supõe um processo de compensação, de desenvolvimento de vias alternativas para o desenvolvimento daquelas funções que estão comprometidas pela deficiência. As estratégias, recursos e instrumentos utilizados como vias alternativas são diferentes para cada sujeito. Como exemplos pode-se citar a Língua de Sinais para os surdos, a escrita Braile para os cegos, tecnologias que permitem mobilidade às pessoas com deficiência física, apoio pedagógico para as pessoas com deficiência intelectual.

Vygotsky (1997) apontava a educação como o caminho de compensação da deficiência, seguindo a metáfora de “luxação social” provocada pela deficiência. Segundo esse autor, a educação equivaleria ao tratamento dispensado ao órgão luxado. Não se trata de educação voltada à deficiência primária, mas às suas consequências sociais:

> O defeito orgânico em si (a cegueira, a surdez etc.) é um fato biológico. Porém, o educador não tem que operar tanto com estes fatos em si, senão com suas consequências sociais. Quando estamos diante de uma criança cega como objeto da educação, devemos enfrentar, não tanto a cegueira, senão os conflitos que emergem nessa criança, enquanto incorpora-se na vida. Por isso, a educação da criança deficiente é uma educação social (VYGOTSKI, 1997, p.199, tradução livre da autora) [xxxvi].

A educação seria a principal responsável pela inserção do sujeito na coletividade. A aprendizagem e a apropriação dos instrumentos culturais (linguagem elaborada, conceitos científicos, ferramentas) mobiliza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Apesar do otimismo de Vygotsky, o que se vem percebendo, por meio do que falam os professores nas escolas, das dificuldades que as famílias relatam, do que mostram os próprios alunos incluídos e do que algumas pesquisas já retratam (FIDALGO, 2006; LEONARDO, BRAY, ROSSATO, 2009; SOUZA, 2013; MELETTI, RIBEIRO, 2014; DAINEZ, SMOLKA, 2015) é que a aprendizagem poucas vezes acontece. Embora a ampliação das relações sociais na escola já possa ser apontada como fator importante ao desenvolvimento das pessoas com deficiências, é na aprendizagem dos conceitos que estão as maiores possibilidades de transformação do pensamento. Das várias perspectivas por meio das quais a inclusão pode ser analisada[100], a aprendizagem efetiva – como a apropriação dos instrumentos culturais, conforme aponta Vygotsky (1991, 1993, 1997) – é central, e deveria ser o objeto da atividade escolar, por que na aprendizagem estaria o potencial para o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais (VYGOTSKI, 1997).

Com a importância da aprendizagem em mente, buscou-se, nas transcrições das sessões, relatos de que os alunos com necessidades especiais estavam de fato aprendendo na escola regular. Identificaram-se poucos episódios que mostravam isso, foram 22. Como já apresentado nas Figuras 22 e 23, esta foi a categoria menos frequente.

Para análise das expressões de inclusão como aprendizagem, propuseram-se as subcategorias indicativa e explícita. Na primeira estão incluídos os episódios que

[100] A inclusão pode ser analisada de diferentes perspectivas. Aqui se enfatiza a aprendizagem, porém se reconhece que outros aspectos poderiam ser enfocados. Por exemplo: a interação dos alunos com necessidades especiais e seus colegas; o respeito e a discriminação; os direitos das pessoas com necessidades especiais; o discurso que regula os processos de inclusão escolar; a interpretação, por parte da escola, das políticas acerca da inclusão; o trabalho da sala de recursos multifuncional para a inclusão; a formação dos professores de classe regular para trabalhar com alunos incluídos; o impacto para as famílias das pessoas com deficiência elas frequentarem a escola regular;...

sugerem que os alunos estão aprendendo, embora apontem as limitações dessa aprendizagem. Dos 22 episódios incluídos nessa categoria, 16 falam dessa aprendizagem permeada de “poréms” (subcategoria indicativa). Os outros 6 episódios relatam situações de aprendizagem que indicam, de modo explícito, o sucesso da proposta inclusiva para os alunos com necessidades especiais (subcategoria explícita). A distribuição das subcategorias pode ser vista na Figura 24.

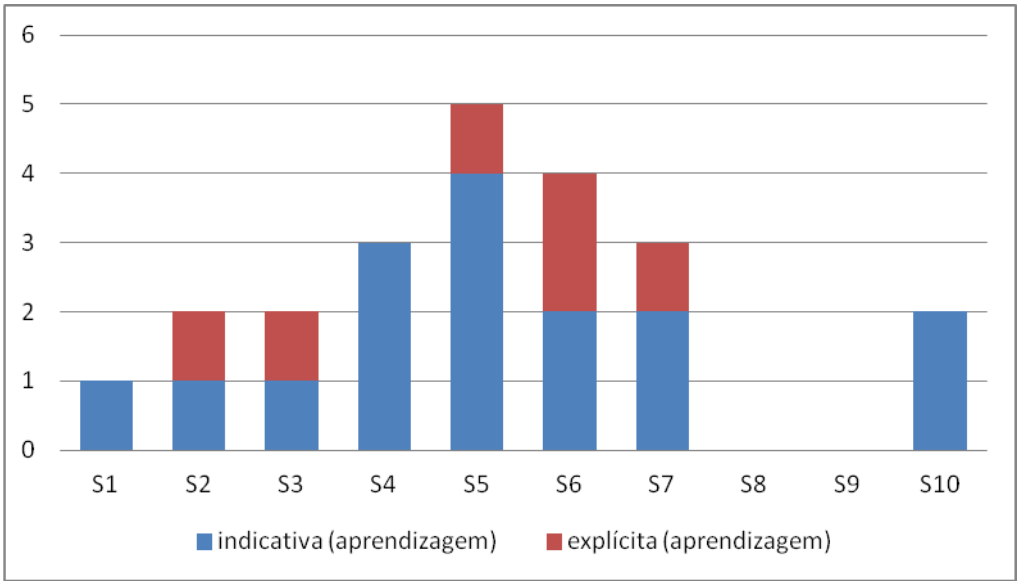


Figura 24 - Gráfico Frequência (por episódios) das expressões da compreensão de inclusão como aprendizagem ao longo das sessões

As sessões intermediárias – sessões 5, 6 e 7 – têm frequência pouco maior que as demais. Cabe lembrar que a proposta para estas sessões estava voltada a discutir a aprendizagem dos alunos, principalmente as sessões 6 e 7, nas quais se buscou, nos conceitos vygotskianos, as ferramentas para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (ver descrição da intervenção, capítulo 4).

Sem tentar fazer outras inferências apenas a partir da distribuição da frequência das expressões da compreensão de inclusão como aprendizagem, é analisado o conteúdo dos episódios. Relembrando que, por se tratar da análise do objeto inclusão, a categoria inclusão como aprendizagem manteve a perspectiva dos sujeitos para definir o objeto. Desse modo, na seleção dos dados para composição da categoria não se problematizou a concepção de aprendizagem, mas se manteve a adotada pelos participantes.

Parte (metade) de todas as menções à aprendizagem falava de notas e/ou provas dos alunos - três delas explicitamente e oito de modo indicativo.

Trechos alocados na subcategoria inclusão como aprendizagem explícita:

CP: [...] nós temos dois especiais lá, os dois da 6A, os dois passaram com prova. Prova igual a dos outros.
(SESSÃO 2)

P3: [...] Mas, enfim, os dois tiraram os itens satisfatórios, foram aprovados numa prova escrita igual a dos outros colegas. Sendo que, aqueles que, tecnicamente, não têm nenhum transtorno, tiraram notas inferiores a deles.
(SESSÃO 3)

P3: Sabe qual foi uma das alunas com melhor desempenho na OBMEP? A E1.
P4: E ela é deficiente.
P3: Que tem uma deficiência e teve melhor desempenho que os ditos normais.
P4: E, da sala de aula, é uma das melhores. Eu acho que foi – pelo que a professora disse
(SESSÃO 5)

Os sujeitos referem-se à aprendizagem apontando notas e provas como elementos que a caracterizam, ou seja, os alunos aprendem se tem boas notas nessas provas. Além disso, os alunos com deficiência são analisados em comparação com os demais colegas e o melhor desempenho acadêmico dos com deficiência atestaria que estão aprendendo. Isso é pensado, sem, contudo, questionar o baixo desempenho dos outros alunos e também o que os com deficiência estão aprendendo.

Na mesma perspectiva de tomar as provas como parâmetro, falam em limitações na aprendizagem dos alunos incluídos, ou seja, eles saberiam responder a algumas questões das provas, conseguiriam participar de determinadas atividades e de outras não, ficando, muitas vezes, aquém da média esperada para seu adiantamento escolar. Seguem alguns trechos da subcategoria que denominamos indicativa, quando a aprendizagem é apresentada com “poréms”.

P4: Eu acho. E se eu analisar, ele tem crescido. Mas não atinge média; mas tem crescido.
(SESSÃO 4)

P10: Nas avaliações que, por escrito ele não conseguia se expressar e compreender e se fazer entender. Mas as questões de marcar ele acertou todas as questões, coisa que os outros não acertaram.

(SESSÃO 5)

P5: [...] E quando ele foi corrigir as provas, a E1, pelo que ela podia, pelo que ela não conseguia copiar, se tu fosse comparar – ele me chamou pra eu ver – a prova dela não era ruim. Tinha outros aí vinte vezes pior [...]
(SESSÃO 10)

As notas nas provas são tomadas como provas da aprendizagem ou como a aprendizagem em si. As proposições de Leontiev (1978, 1983) acerca dos motivos e estrutura da atividade (apresentadas no capítulo 2, item 2.2) oferecem subsídios para refletir sobre o papel das provas no contexto da escola. A partir dos conceitos do autor levantam-se as perguntas: Qual é o motivo da escolarização? Qual é o objeto da atividade de ensino? Ou, como questiona Sforni (2004): Para que ensinar?

É possível apreender, na fala dos professores, o que eles estão entendendo como a intencionalidade do trabalho pedagógico e da escolarização: alcançar boas notas nas provas. O que deveria ser uma ação, é tomado como a atividade. Explicando: Leontiev (1978, 1983) afirma que a atividade é definida pelo seu objeto, seu motivo e que as ações e seus respectivos objetivos são compreendidos em relação à atividade na qual estão inseridas. Assim, um mesmo comportamento pode corresponder a diferentes atividades ou a diferentes níveis em uma atividade. Respondendo à questão acerca de qual seria o objeto da escolarização, conclui-se que, se as provas são tomadas como o motivo, a razão pela qual o professor dá aulas é passar o conteúdo de sua disciplina, que será avaliado na prova – então se fala da atividade do professor como atividade de dar aula/conteúdo (ao invés da atividade ensinar) e da atividade dos alunos como preparação para as provas (ao invés da atividade de aprender).

Não se afirma, com isso, que a presença das provas sempre marcaria tal tipo de atividade. As provas, os testes e outras avaliações também podem ser entendidos como ações da atividade de ensino, quando são utilizadas como meios para compreender o desenvolvimento dos alunos, para avaliar quais conteúdos precisam ser revistos, para entender como os alunos estão elaborando o que estão estudando. Mesmo assim, não é a prova o único instrumento para alcançar tais objetivos – mas se ela é tomada no conjunto de ações de avaliação do desenvolvimento, seu papel é importante para a atividade de ensino.

A aparente simples pergunta “para que ensinar?” orienta as reflexões aqui levantadas. É por entender a aprendizagem dos alunos (com ou sem deficiência)

como objeto da escola que se buscou enfatizar a relação da inclusão com a aprendizagem. Talvez parte das dificuldades nas discussões com os professores, no sentido de pensar em alternativas que promovessem a aprendizagem dos alunos com deficiência, venha das diferenças do próprio conceito de aprendizagem que circulava no grupo.

Os sentidos pessoais acerca da aprendizagem aparecem, com frequência, relacionados às notas e às provas. Porém, nem todas as referências à inclusão como aprendizagem colocaram a prova como elemento definidor. A ideia de que aprendem, embora com restrições, pode ser ilustrada no episódio a seguir:

P10: Ele até conseguiu aprender coisas novas. Ele aprendeu a estrutura de um poema. Conseguiu fazer, ao menos.
SR: Mas assim...
P10: É limitado.
SR: São pequenos os avanços.
Pesquisadora: [para P10] Como tu consegue perceber que ele aprendeu? Como tu percebe?
P10: Ele fez frases pequenas. Tipo, eu pedi para fazer um poema sobre minha terra. Assim, "minha casa é meu lar, minha cidade é meu lar". Assim, versos curtos, dois ou três versos, deixa uma linha em branco, dois, três versos. Ele repetiu muita coisa, mas dentro da realidade dele, ele conseguiu.
(SESSÃO 6)

A professora relata que o aluno com deficiência intelectual conseguiu compreender as noções básicas do conteúdo que ela estava trabalhando com a turma. Apenas a partir dessa fala, não é possível fazer muitas afirmações acerca do processo de aprendizagem do aluno, mas ela oferece alguns indicadores que marcam as possibilidades desse processo: na aula, a professora orientou, destacou, chamou a atenção para certas características do tipo de texto trabalhado e o aluno foi-se apropriando desse conhecimento, de modo a conseguir aplicá-lo na sua própria escrita. Conforme o aluno aprende as "coisas novas", vai abrindo margem a outras novas aprendizagens, ainda que sejam pequenas. Também, são poucas informações para afirmar de que modo o desenvolvimento do aluno está sendo modificado pelas aprendizagens. Com o apoio das ideias de Vygotsky (1991, 1993), dir-se-ia que as situações de aprendizagem seriam o elemento desencadeador do desenvolvimento.

Vygotsky (1991, 1993) estabelece que a instrução (ensino-aprendizagem)[101] sempre se adianta ao desenvolvimento. Contudo não seria possível estabelecer um paralelo entre ensino e aprendizagem, pois as linhas externas de organização do ensino não coincidem com a estruturação do desenvolvimento interno, ou seja, não há como prever o curso da aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não são processos independentes, mas também não são o mesmo processo. Há, entre eles, complexas relações.

Ao abordar as deficiências, Vygotsky (1997) deixava claro que o principal elemento para o desenvolvimento seriam as oportunidades de aprendizagem conferidas ao sujeito, mais do que a própria condição orgânica da deficiência. Nessa perspectiva, enfatizava a importância de um processo de escolarização que não subestimasse as capacidades dos alunos, daí as críticas à escolarização em espaços especializados com ensino fundamentado em práticas de repetição, currículos reduzidos, foco nas habilidades motoras e nas representações concretas. Principalmente na educação das pessoas com deficiência intelectual, tais características faziam-se (na época de Vygotsky e ainda hoje, em menor medida) mais presentes no ensino. Vygotsky era contrário à posição que, por acreditar que o raciocínio abstrato não seria acessível a tais alunos, apelava para o ensino apenas com base na experiência concreta.

> Precisamente porque a criança deficiente chega com dificuldade ao pensamento abstrato, a escola deve desenvolver esta capacidade por todos os meios possíveis. O objetivo da escola, no fim das contas, não consiste em adaptar-se ao defeito, senão superá-lo. A criança deficiente necessita, mais que a criança normal, que a escola desenvolva nela os rudimentos do pensamento, posto que abandonado a sua própria sorte, não pode chegar a tomar posse dele. Em tal sentido, a tentativa de nossos programas de oferecer a criança deficiente mental uma concepção científica do mundo, de revelar-lhe os vínculos existentes entre os fenômenos vitais fundamentais, os nexos de ordem não concreta, de formar nela, dentro da escola, uma atitude consciente para toda a vida futura, é, para a pedagogia terapêutica, uma experiência de importância histórica (VYGOTSKI, 1997, p. 150-151, tradução livre da autora) [xxxvii].

[101] O termo referido em russo é *obutchenie* que tem sido traduzido por ensino, aprendizagem, instrução, ensino-aprendizagem. Nenhuma das traduções consegue conservar a intenção que carrega a palavra na língua original. Segundo Prestes (2010), que investigou as traduções das obras de Vygotsky, o termo teria sido utilizado referindo-se à "atividade, atividade essa que gera desenvolvimento" (p.184). *Obutchenie* é processo que pressupõe tanto ensino quanto aprendizagem, mas, mais ainda, pressupõe mediação. Então, apesar de não se ter termo completamente correspondente, Prestes (2010) propõe a palavra instrução para referir à ideia de *obutchenie*. Neste texto, utilizam-se diferentes possibilidades de tradução, optando por aquela que parecia mais adequada ao contexto em que foi usada. Nas traduções (tanto do russo para o português, quanto do russo para o espanhol) manteve-se o termo indicado pelo tradutor.

Na esteira das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1993) defendia que o ensino deveria se ocupar das abstrações envolvidas nos conceitos, do conhecimento científico que a cultura construiu para explicar os fenômenos. Nos institutos e escolas especiais, a deficiência intelectual era tomada como determinante para o ensino baseado em experiências e relações concretas, já que se supunha que os alunos com esse tipo de deficiência não alcançariam o pensamento abstrato, que lhes permitira compreender conceitos científicos. Vygotsky (1997), pelo contrário, defendia que o ensino para as pessoas com deficiência deveria focar os mesmos conteúdos do ensino em geral e que, justamente por ter um atraso no desenvolvimento do pensamento abstrato, esses alunos precisavam que o ensino a eles ministrado estivesse voltado aos conceitos mais abstratos. Nessa perspectiva, também estava a defesa das escolas regulares – espaços não segregados – como espaços adequados à escolarização de todos.

Nas sessões da intervenção, os professores assinalaram que os alunos – principalmente E1 – acompanham a discussão dos conceitos científicos. A seguir, um episódio em que a aprendizagem é apontada forma explícita:

P2: Acho que a E1, na minha disciplina, ela acompanhou bem. Às vezes, até melhor que os ditos normais.
P1: É, comigo também, a E1 acompanha.
Pesquisadora: A nível de conteúdo?
P5, P2: Sim.
P5: O P14 (professor estagiário de história), que está fazendo estágio, ele notou que ela consegue. Ela tem dificuldade sim, mas ela entende.
P1: Ela debate, ela comenta.
P5: É, ela participa.
P2: E ela lembra de coisas lá do início do ano. Ontem eu falava, na aula, de fotossíntese, que a gente viu lá do início do ano, e ela: "O que é isso?". "Te lembra do que a gente viu do processo?" E ela: "Ah é! Que faz isso, isso e isso".
Pesquisadora: Ela se lembra dos conceitos. [...] Esse é o motivo de os alunos estarem na escola; não é simplesmente estar convivendo com os outros.
(SESSÃO 6)

Novamente, apenas os dados verbalizados nas sessões não permitem afirmações definitivas acerca da aprendizagem da aluna, mas indicam que a aprendizagem cria condições de ela se referir a conceitos científicos. Vygotsky ressaltava a importância da escola por ser o espaço no qual os conceitos científicos, produzidos na sociedade, seriam apropriados, pelas novas gerações. O excerto

mostra que a aluna utiliza conceitos científicos de biologia sobre fotossíntese, que não teria acessado sem a instrução escolar.

A apropriação dos conceitos científicos também transformaria os conceitos cotidianos. Desse modo, os conceitos científicos seriam imprescindíveis para ampliar as capacidades do pensamento. Vygotsky acreditava que eles antecipavam o desenvolvimento, trariam à tona as funções que estavam em processo de amadurecimento:

> […] os conceitos científicos estabelecem uma parcela de desenvolvimento que a criança ainda não percorreu; se a assimilação do conceito científico se antecipa, quer dizer, se produz uma zona na qual ainda não amadureceram as possibilidades correspondentes, começaremos a nos dar conta que o ensino dos conceitos científicos pode desempenhar, na realidade, um enorme e decisivo papel no desenvolvimento mental da criança (VYGOTSKI, 1993, p.255, tradução livre da autora) [xxxviii].

Se o desenvolvimento das crianças sem deficiências estaria ligado à assimilação dos conceitos científicos, o mesmo ocorreria para aquelas com deficiência. Embora possa levar mais tempo e sejam necessárias adaptações para que elas acessem tais conceitos, é necessário promover esse acesso para que se desenvolvam as suas funções psicológicas mais avançadas – as funções psicológicas superiores. A compensação da deficiência, segundo Vygotsky (1997), ocorre com o desenvolvimento das funções superiores, ao se configurarem condições de pleno acesso aos instrumentos culturais (signos e ferramentas – o conhecimento estaria aí também).

Por fim, outro tipo de afirmação recorrente ao descrever a aprendizagem dos alunos foi defini-la como dependente apenas do aluno, de sua condição cognitiva, do empenho, do esforço, do estudo – desconsiderando o papel do ensino. Assim, também, a não aprendizagem é vista como consequência apenas de fatores ligados ao indivíduo. Parece que a escola, os professores, a instrução de maneira geral, não tem papel na aprendizagem, nesta perspectiva.

P3: Ela tem uma coisa diferenciada, que ela tem uma inclinação, que ela gosta de matemática.
P4: Ela quer, ela gosta. Ela quer entender e briga. Eu me lembro, quando eu estava na coordenação e ela vinha lá e dava uns berros, se, às vezes, eu não dava atenção pra ela, porque eu tinha mais o que fazer. E ela gritava: "P4!" e metia um soco na mesa. Todo mundo parava: deu um ataque na E1. "Ah, porque eu quero isso, isso e aquilo". Quase me deixava louca, a guria.

SR: Sabe que ela chega aqui e ela me pede. Vou separar o material e ela me pede: "Não tem continha?". Acho que até comentei com vocês, que pro computador, ela não quer ir muito. E aí eu vou levar ela e: "Continha, folhinha com continha". Tá, daí tento fazer alguma coisa. Ela gosta é de exercício, escrever.
Pesquisadora: Ela tem um bom raciocínio.
P1: Ela tem.
P3: Pra condição dela.
P1: Ela é ótima.
P4: Ela tem aquele problema na fala, mas de ler e interpretar ela vai bem. Ah, eu me lembro que, quando ela vinha na secretaria, quando ela tava quietinha, eu dava um livro pra ler, mas aí ela queria ler pra mim. E eu tinha que prestar atenção. "Tu não tá me ouvindo!" "To E1, to só fazendo uma coisa aqui"
(SESSÃO 5)

A aprendizagem é vista como desprendida da influência do ensino. A ênfase nas características do aluno, como principal fator, reforça concepções naturalistas, biologizantes, que enxergam aprendizagem e desenvolvimento a partir da maturação das funções do sujeito ou como resultado direto de QI. Não se nega o substrato biológico do desenvolvimento humano, sabe-se que a deficiência orgânica, em si, é raramente eliminada. Contudo, mais importante é que os rumos do desenvolvimento do sujeito não estão determinados por ela, mas sim pelo modo como o sujeito com deficiência interage com o meio e das possibilidades que o meio (físico, social e cultural) lhe oferece – que pode agravar as dificuldades ou contorná-la.

6.2 Inclusão como falácia

Falácia refere-se ao que é falso, porém simula veracidade. Denominam-se falaciosos aqueles argumentos que são construídos induzindo o engano (AIRES, 2015). O termo tem importância e força para a análise, neste trabalho, pois é trazido pelos próprios sujeitos, como no excerto a seguir:

P10: A gente se preocupa com a aprendizagem deles e a gente se dá de conta que não está sendo efetiva. Ele só está na escola. Na área, a gente se preocupa, sim, com o conteúdo, não só com eles. E eles chegam num estágio, que várias vezes foram sendo empurrados.
P3: A inclusão é falácia.
P4: Quem faz isso, lá no Ministério da Educação, eles nunca entraram numa sala de aula normal e ainda mais com criança especial.
(*SESSÃO* 8)

Os professores denunciam o “faz de conta da inclusão”, apontando que estar na escola não quer dizer estar incluído, uma vez que os alunos com necessidades especiais não estão aprendendo, mas estão sendo “empurrados”, de um adiantamento para o seguinte, sem se ter apropriado dos conteúdos a eles correspondentes. A inclusão, para os professores, seria apenas uma ilusão das pessoas do Ministério da Educação, que estão distantes do cotidiano das escolas.

A frequência da categoria inclusão como falácia é maior do que a inclusão como aprendizagem: foi encontrada em 52 episódios registrados. Esse maior número de referências à suposta farsa da inclusão indicaria que o motivo da escolarização, a aprendizagem, é exceção.

Esmiuçando a categoria inclusão como falácia, vê-se que ela aparece de forma explícita apenas em 3 sessões (na primeira, na nona e na última), a maior parte das expressões de falácia, aparece de modo indicativo, referindo-se às impossibilidades da inclusão, ao invés de falar, diretamente, de farsa. As menções à impossibilidade são interpretadas como falácia, pois denunciam que o processo de real inclusão não vem ocorrendo e que não haveria alternativas para melhorar tal quadro. A Figura 25 traz a frequência das referências à categoria ao longo das sessões, diferenciando episódios em que aparece explicitamente e episódios onde é indicativa.

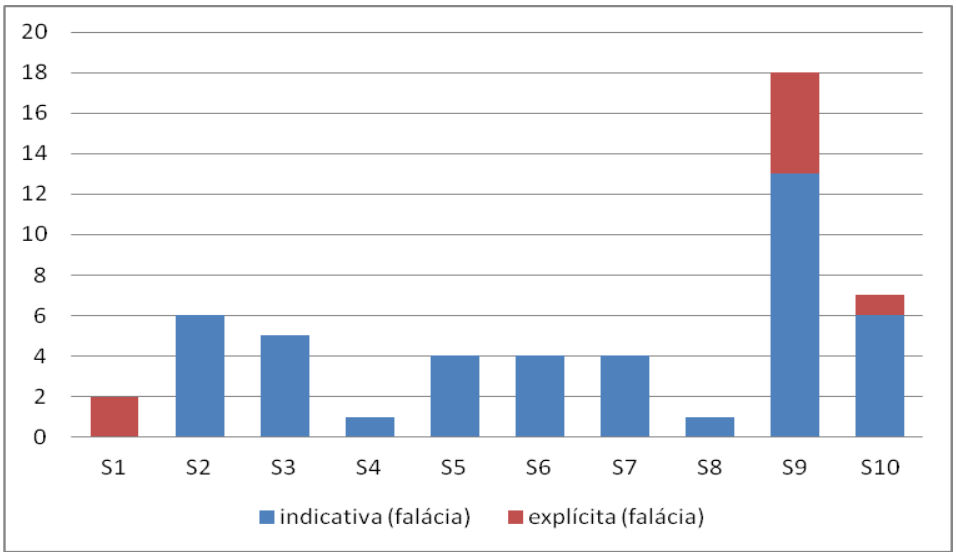


Figura 25 - Gráfico Frequência (por episódios) das expressões da compreensão de inclusão como falácia, ao longo das sessões.

A dinâmica da frequência dos episódios, que apontam a inclusão como falácia, está relacionada aos focos de discussão de cada sessão e ao comportamento geral dos participantes. Observam-se referências explícitas à inclusão como falácia, na primeira sessão: nela, a dinâmica da discussão prioriza que pudessem expressar as impressões acerca das próprias experiências com a inclusão e predominaram menções à sensação de não saber o que fazer, os relatos indicavam resistência e medo em relação à inclusão dos alunos com deficiência. Nessa sessão, estiveram presentes também professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que já tinham alunos incluídos há alguns anos, e eles endossaram o descontentamento com a situação, enfatizando os aspectos problemáticos da inclusão. Depois dessa primeira sessão de desabafo, de externalização da angústia, as sessões seguintes abordaram tópicos específicos e a incidência de referências à falácia se manteve baixa, principalmente entre as sessões 4 e 8. Nesse período intermediário da intervenção, conforme foi apontado no capítulo anterior, o questionamento, as críticas à inclusão, foram decrescendo, conforme as professores iam conhecendo o que dispõem as leis e percebendo que não era preciso muito para responder às exigências legais: apenas uma avaliação diferenciada, que já daria margem para a aprovação, sem quaisquer critérios de aprendizagem. Também, nesse período, foram conhecendo melhor os dois alunos com deficiência e percebendo que não eram casos tão complicados: E1 tinha bastante apoio da família e era aplicada nos estudos; E2 gostava de desenhar e se o deixassem fazê-lo não perturbava a aula. A inclusão parecia ir bem até a nona sessão, quando foram apresentados trechos das entrevistas feitas com os dois alunos, nos quais estes falavam de como percebem a escola, as aulas, as tarefas, as relações com colegas e professores, as coisas que gostam e que não gostam. As falas dos alunos mostraram que eles percebiam os processos de exclusão aos quais eram submetidos, sentiam que os professores não lhes davam atenção, não conseguiam acompanhar as aulas e notavam que estas eram dirigidas para os colegas e não para eles. Essas falas provocaram os participantes a encarar as situações que os alunos apontavam, restando admitir que a sua inclusão configurava-se como falaciosa, de aparência. Na sessão 10, os participantes seguiram sendo confrontados com o processo que vivenciaram ao longo do ano, dessa vez, por uma retomada das discussões das sessões anteriores destacando os pontos críticos, os pequenos avanços e o que ficou em aberto e precisava ser mais bem pensado.

Assim, na última sessão, também houve incidência importante de expressões que retratavam a inclusão como falácia.

A análise da categoria inclusão como falácia remeteu à investigação das origens da suposta farsa. Iniciou-se olhando a não aprendizagem dos alunos, como elemento de destaque, e, aprofundando a investigação, chegou-se às políticas de inclusão. O insucesso na aprendizagem dos alunos incluídos ficou mais bem compreendido considerado no contexto amplo das políticas que definem os motivos da inclusão.

A não aprendizagem, do mesmo modo que a aprendizagem, como discutido no item anterior, aparece apenas ligada à personalidade e ao comportamento do sujeito, como se tais características fossem independentes da influência do meio e da instrução. Daí afirmações, como aquelas anteriores: “ela tem uma inclinação” “é ótima pra condição dela”. Se os resultados tidos como positivos eram atribuídos unicamente às características individuais, muito mais o eram quando se explicava o não aprender – os episódios a seguir retratam esse entendimento:

P11: Eu vejo outra coisa, também – é do E2 que vocês estão falando né? Da 6C? O problema do E2, o diferencial dele e da E1, é que a E1, eu acho, ela é esforçada, ela quer aprender, ele não. Eu acho ele preguiçoso, desinteressado, brincalhão; ele é bobão, ele tá naquele mundinho dele, ali, e ele acha que aquilo ali já é suficiente. Eu dou aula de língua estrangeira pra ele, eu não vejo ele querer saber o que aquela palavra quer dizer: “Como é porta em espanhol?”. Entende? Ele não tá nem aí. Tanto que, hoje, eu estava corrigindo a provinha dele – uma provinha valendo 15. A gente faz umas provinhas pra ver se ele está conseguindo, porque a gente não pode tratar eles diferente, aquela coisa. Daí eu dei pra ele fazer. Ele simplesmente não faz, ele não pergunta. Daí eu vou na mesa e pergunto assim: “Tu queres alguma ajuda? Não está entendendo alguma coisa?”. “Não, eu sei fazer tudo”. Ele não sabe fazer nada, mas também ele não... Eu não acho que ele seja muito interessado.
P1: Ele não consegue se concentrar. A E1 se concentra.
(SESSÃO 6)

P4: Sim. Eu não vou dizer, assim, que um aluno especial, com aquele grau de comprometimento mental, está aprendendo na minha aula. Ultimamente, ele só desenha, não presta atenção. Eu mando ele copiar do quadro, ele não quer [...]
(SESSÃO 7)

A deficiência parece ser a justificativa “perfeita” para o não aprender. Na obra Fundamentos de Defectologia, Vygotsky (1997) discute a relação entre o biológico e o social. Ele explica que, no desenvolvimento, o biológico é modificado pelo social. Claro que o biológico constitui as bases materiais para apropriação do social, mas a

mediação dos instrumentos culturais é que direciona os rumos do desenvolvimento. A visão biologizante enxergaria a deficiência como algo de entidade fixa e não como um processo com possibilidades em aberto e caminhos de compensação; levaria em conta apenas a deficiência do e no sujeito e não a examinaria em relação às experiências de vida e ao meio social desse sujeito.

No desenvolvimento ontogenético, Vygotsky destaca que é princípio o primário ser superado (suprassumir) por novas formações qualitativamente superiores (por exemplo, as funções psicológicas superiores, em relação às funções psicológicas elementares). Disso se depreende a incongruência de tomar a deficiência de modo estático – ela, como todas as outras características humanas, está em constante desenvolvimento, a partir das relações que a pessoa que a apresenta vai estabelecendo com o mundo.

Ao longo das sessões, buscou-se discutir a influência da escolarização sobre os deficientes, a partir da perspectiva do papel da mediação cultural no desenvolvimento. Esse rumo foi tomado ao ver que predominava, entre os professores, a concepção da deficiência como algo estático e as dificuldades dos alunos como decorrência direta do déficit orgânico. Mesmo reconhecendo a influência do meio, era difícil para os professores entender que a escola faz parte do meio cultural e tem impacto direto no desenvolvimento e nas dificuldades que as crianças enfrentam. O episódio a seguir não faz parte dos codificados na categoria inclusão como falácia, mas ele é importante para entender como os participantes enxergam a escola com relação ao desenvolvimento dos alunos incluídos.

P5: A E1 tem muito mais capacidade cognitiva.
Pesquisadora: Vocês falaram que ela sempre foi muito estimulada.
P2: Isso.
Pesquisadora: O desenvolvimento vem pela aprendizagem. Ela foi muito estimulada e isso pode ter feito ela superar muitas dificuldades.
P7: Esse estímulo é de casa; ela sempre teve. Mas e o professor, como vai interferir nisso? Não tem como!
(SESSÃO 6)

Até se reconhece que o desenvolvimento está relacionado aos estímulos do meio, às situações de aprendizagem, porém o meio é entendido apenas como a família, a mediação do professor e os conhecimentos escolares não são vistos como possíveis estímulos. A compreensão da professora, retratada no episódio acima,

não é exceção, Sforni (2004), ao discutir o insucesso no desempenho escolar dos alunos, aponta a interpretação ambientalista de desenvolvimento, mas de um ambiente que exclui a escola: “A escola, estranhamente, não é incluída como parte desse ‘ambiente social’. As explicações são buscadas fora da sala de aula: na família desestruturada, na falta de atenção dos pais, nas condições socioeconômicas” (p.28).

Vygotsky (1991, 1993, 2004), por diversas vezes, desmontou as teorias de sua época que abordavam aprendizagem e o desenvolvimento: a teoria inatista/maturacionista (como a de Piaget), segundo a qual a aprendizagem usaria os resultados do desenvolvimento, segui-lo-ia; a teoria empirista/ambientalista (como a de James), para a qual aprendizagem e desenvolvimento sobrepor-se-iam, sendo o desenvolvimento reduzido à acumulação de reações; a teoria dualista (como a de Kofka), que tentaria conciliar as duas anteriores, entendendo que a aprendizagem seria desenvolvimento, contudo sem considerar as especificidades de cada aprendizagem.

De diferentes perspectivas, o grupo de professores afirmava que os alunos incluídos, principalmente o aluno E2, não aprendem. Olhando apenas para a escola, a falácia pareceria instalada em relação à apropriação dos conceitos científicos pelos alunos e na mediação pedagógica. Entretanto, o estudo dos documentos orientadores da política de inclusão escolar desvela intencionalidades, motivos que se reproduzem no chão da escola. Não ingenuamente, o parágrafo que encerra o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aponta:

> Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p.12)

Acessibilidade e valorização da diferença tornam-se vocábulos chavões, clichês; e a aprendizagem é apresentada de modo vago. São esses os princípios com destaque na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na intervenção, o discurso que sustenta a política aparecia com a ênfase dada, pelos professores, à convivência como o único aspecto em que a escola poderia contribuir, já que não acreditavam na possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência:

P4: Sim. Pro E2, assim, eu não vejo necessidade dele saber a matemática do meu conteúdo. Eu não vejo necessidade.
Pesquisadora: Mas daí tu trabalha outras coisas com ele?
P4: Eu só acho assim, que, no meu ponto de vista, ele tem que mais ou menos entrar no padrão da sala de aula, ele tem que copiar, ele tem que saber trocar o caderno.
P2: Essas coisas mais básicas.
P4: Isso. Essa socialização dele na sala de aula que eu acho que é mais importante. Porque ele não vai aprender o MMC. Pra ele.
SR: Olha só, MMC, por exemplo, é complexo, mas ele tem que saber, por exemplo, lidar com dinheiro. Sexta eu trabalhei coisas com ele que eram com dinheiro. É um cafezinho, são quantos cafezinhos, ele tava multiplicando. O cafezinho é 1,50 cada um – isso era no computador e ele fazia no caderno. E ele fez.
P4: Mas eu não posso ficar parando minha aula pra ficar ensinando esse tipo de coisas pra ele. Entendeu?
SR: Eu sei. Mas eu digo assim, a gente tem que trabalhar esse tipo de coisa com ele.
P4: Eu na sala de aula. Até posso fazer problemas, coisas desse tipo, numa folha pra ele fazer. Dá de tema pra casa. Mas, na aula, que ele tenha que copiar, conviver com os colegas, pra eu não excluir ele dentro da sala de aula. Tu vê que ele fica excluído dentro da sala de aula.
(SESSÃO 5)

Inclusão, para a professora de matemática, significava o aluno estar na aula e participar, não haveria necessidade de aprender conteúdos, pois estes não eram vistos como importantes para o desenvolvimento. Percebe-se a desvalorização dos conceitos científicos, em detrimento dos conceitos cotidianos. O que importava era adaptar-se. Martins (2012) vê nesse posicionamento a influência da pedagogia das competências, que define os objetivos a partir das situações a serem vividas ou resolvidas pelos alunos. Na análise crítica da pesquisadora (MARTINS, 2012), essa formação de competências serviria à adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital; ela endossa a importância da preparação para os sujeitos se orientarem no mundo, porém, antes de se propor as competências, seria preciso perguntar-se: "*competências para que e a serviço de quem*?" (p.63 – grifos no original). Mais do que adaptação e acomodação à atual configuração da sociedade, a educação precisa resgatar sua função emancipatória (humanizadora). Tais

apontamentos de Martins (2012) concernem à educação em geral, mas também se referem à escolarização das pessoas com deficiência: a ênfase está na inclusão escolar como via de adaptação para participação na sociedade.

Do mesmo modo, a desvalorização dos conteúdos, que já se observa na escolarização em geral, é ainda mais acentuada, no caso dos alunos incluídos. É a pedagogia do "aprender a aprender" (DUARTE, 2006) que valoriza as ideias de autonomia, espontaneísmo, habilidades e competências, interesses dos alunos, preparação para adaptação numa sociedade em constante mudança, sem considerar o papel dos conhecimentos científicos historicamente elaborados e da instrução.

Já se parte do pressuposto de que os alunos com deficiência não têm condições de "acompanhar" conteúdo científico e, dessa forma, se consolida a escolarização que visa à socialização – adequação às regras da sociedade. O objetivo é, como a professora apontou, que o aluno entenda as regras sociais, que saiba a hora de copiar, de trocar de caderno, que fique no seu espaço, que fale apenas quando é permitido. A inclusão estaria atrelada à aprendizagem de um padrão de comportamento – não à aprendizagem dos conteúdos. Partindo da impossibilidade de aprender como fato consumado, parece não haver qualquer tentativa de ensino, de fato:

P4: Aqui ó, eu não me preocupo com a avaliação deles. Porque eles não acompanham conteúdo, de jeito nenhum.
Pesquisadora: Mas como tu avalia, então?
P4: Daí a gente escreve: ele evoluiu, ele está apto.
Pesquisadora: Mas e quanto à aprendizagem?
P4: Mas isso que eu me preocupo mais, de eu ver que ele está progredindo. A nota que ele tirou, pra mim, é o de menos.
Pesquisadora: Mas como é esse progresso?
P4: O E2, eu já vi melhora. Depois que ele se ambientou demais com os colegas, ele caiu no interesse. Porque ele quer brincar com os colegas, ele quer fazer isso, ele não quer copiar.
P10: Nós temos que trocar ele de lugar.
(SESSÃO 5)

Pode-se pensar que não se trata de despreocupação apenas com a avaliação, há uma despreocupação com a instrução (ensino) em geral, afinal, a deficiência é entendida como determinante do não aprender, daí não haveria razão para insistir em ensinar conteúdos a alunos que não têm condições. Essa lógica de

exclusão no processo de inclusão não apareceu tão explicitamente, ficou subentendida nas entrelinhas das falas dos participantes da intervenção.

A fala dos professores não tinha origem neles e tampouco na escola. A despreocupação com a aprendizagem de conceitos científicos (conteúdos) ou a subposição a ela conferida vem desde os documentos que orientam e normatizam a inclusão escolar[102]. No Decreto em que são expostas as diretrizes do trabalho no contexto do atendimento educacional especializado e os compromissos do Estado em relação aos alunos incluídos, a aprendizagem de conteúdos não está contemplada. Consta o seguinte no documento:

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Vê-se a ênfase em garantir a matrícula e a permanência dos alunos com deficiência na escola regular. Os documentos discorrem acerca da garantia de acesso a todos à escola regular, com as adaptações para que os alunos com deficiências tenham condições de ali permanecerem. Ao falar em aprendizado ao longo da vida, a lei utiliza expressões vagas e esvaziadas de objetividade. Assim, expande o conceito de tal modo que tudo pode ser entendido como aprendizagem.

Desse modo, os professores ignorarem a avaliação dos alunos incluídos "porque eles não acompanham conteúdo, de jeito nenhum" e olharem o desenvolvimento apenas a partir do seu comportamento, estaria correto, de acordo

[102] Uma análise dos quatro principais documentos – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Capítulo V, que trata da Educação Especial (1996), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução N.4 de 2009 e o Decreto N.7611 de 2011 – mostra que a aprendizagem dos conteúdos escolares não aparece como objetivo da inclusão.

com as diretrizes legais da política de inclusão. Entende-se, assim, que a falácia – a farsa da inclusão, que deixa de lado a aprendizagem – permeia todo o processo, desde as raízes, no estabelecimento das políticas. Saviani (2009) explica a importância dos conteúdos e a farsa em que a escolarização se torna, ao ignorá-los:

> [...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (p.50-51).

A escolarização que abandona os conteúdos, em prol da convivência e do desenvolvimento de habilidades e competências, seja para alunos com deficiência, seja para os ditos normais, perde a essência do aprendizado escolar – pois se entende a aprendizagem como apropriação dos conhecimentos cultural e historicamente elaborados como o seu motivo. Investigação cuidadosa dos motivos da escolarização permitiria compreender que a atividade da escola corresponde aos motivos da sociedade em que está inserida. Assim, nas sociedades capitalistas, em que o interesse é manter as diferenças de classe, a escola não pode ser transformadora. Pelo contrário, ela se constitui espaço de propagação de práticas que naturalizam as diferenças sociais. Entretanto, essas práticas de conservação das diferenças vêm camufladas em *slogans* que colocam a educação como espaço de formação do sujeito para as exigências do contexto em que ele está inserido (ROSSLER, 2012).

Além disso, quando se fala da escola como espaço de transformação, desconsidera-se o fato de que, os problemas de origem social-econômica não podem ser superados no campo da educação – apesar de ela ser imprescindível para a mudança. Tendo como referências as ideias de Marx e de Suchodolski, Rossler (2012) indica que é manobra da burguesia desviar para a educação os problemas que deveriam ser resolvidos na vida social. Esse movimento é percebido na inclusão escolar, apontada como medida a acabar com as práticas discriminatórias:

> Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central de debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais precisa ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.1).

A Política apresenta a inclusão como protagonista para superação das práticas discriminatórias da exclusão. Aqui, além de incorrer na dicotomia inclusão *versus* exclusão, simplificando uma relação que vai muito além da suposta oposição, a Política (BRASIL, 2008) atribui à escola o compromisso de confronto com as atitudes de discriminação e exclusão, que tampouco é alcançado em outros setores da sociedade, como se a escola pudesse, magicamente, operar a transformação dessas atitudes, com base no respeito à diferença e aos valores humanos. Negam-se as raízes da exclusão, nega-se a história da exclusão.

Em alguns momentos, os professores deixam claro que essa proposta de inclusão escolar não elimina as práticas discriminatórias e de exclusão:

P1: [...] Tem mais essa ainda, eles fazem bullying. E a criança é assim.
P3: Eles reproduzem a sociedade. A sociedade é discriminadora; exclui.
[...]
SR: E a E1 não tem percepção, mas a turma tira muito sarro.
P10: Ela só está na sala.
(*SESSÃO* 9)

Enfim, o discurso da inclusão como respeito às diferenças vai por terra quando confrontado com o cotidiano das escolas. Vê-se que a proposta de inclusão escolar faz parte do escopo das discussões acerca da diversidade. Contudo, a exacerbação da diversidade acaba borrando as próprias diferenças, descaracterizando-as. Quando levada ao extremo, a celebração das diferenças resulta naquilo que, supostamente, combateria: a homogeneização do ensino. Nesse extremo, estão as afirmações de que todos são diferentes, daí não haveria razão para se falar de alunos com condições especiais de aprendizagem, já que todos as teriam. A extinção da Secretaria de Educação Especial (Seesp), em 2011[103], com incorporação de suas pautas pela Secretaria de Educação Continuada,

[103] A Seesp foi extinta pelo Decreto N. 7.480 de 16 de maio de 2011.

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), pode ser interpretada nesse sentido: desintegra-se a Secretaria responsável pela educação especial e assume suas atribuições a Secretaria da diversidade, quer dizer, as discussões sobre diferenças, no âmbito da educação especial, juntam-se às discussões de gênero, étnico-raciais e da educação indígena, quilombola, do campo... Tudo entra na discussão das diferenças e, assim, ficamos a um passo de tudo ser entendido como deficiência do aluno:

P10: Porque cada um vai ter algum tipo de deficiência. Um sempre vai mal, o outro, a família não apoia, uma porque é psicológica, a outra porque é física, ou é falta de atenção. Então, se a gente for olhar cada um em específico, todo mundo tem uma deficiência.
(*SESSÃO* 3)

CP: Se a gente vai colocar, vai analisar, todos os nossos alunos têm alguma deficiência, né? Todos eles. Daí, não existe aluno especial, aí todos são, porque... Alunos que não estão em nenhuma das categorias dos ditos especiais, mas têm deficiência de alimentação, deficiência de supervisão, né? em casa. Então, a deficiência, às vezes, é maior do que a deficiência, do que o transtorno de uma criança dita especial.
(*SESSÃO* 2)

Pierucci (1990), problematizando a bandeira das diferenças nos discursos de esquerda, busca exemplos, principalmente nos movimentos contra o racismo e no feminismo, oferecendo uma perspectiva interessante de análise desse discurso crescente de proclamação e defesa das diferenças. Para o autor, seria um equívoco da esquerda a bandeira das diferenças, já que acaba deixando de lado a questão primordial da igualdade. O discurso da diferença caberia muito bem à direita, como justificativa concreta para as desigualdades:

> [...] a bandeira da defesa das diferenças, hoje empunhada à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos "novos" movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, o movimento indigenista etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito (PIERUCCI, 1990, p.3, grifos da autora)

As diferenças explicam as desigualdades, desse modo, defender [apenas] a diferença dos alunos é preparar o campo para justificar as razões de sua não aprendizagem: não aprendem – e não vão aprender – porque são diferentes!

Os professores, durante a pesquisa, ridicularizaram *slogans* do tipo “aprender na diferença”, denunciando que o resultado é diferente daquele apregoado pelos documentos e discursos oficiais da inclusão:

P3: As pessoas têm que conviver na diferença [debochando]
P4: Pois estão. Mas eu nem posso fazer turmas desse jeito.
P3: Aí um prejudica o outro, mas tudo bem.
P4: E como tu vai fazer essa diferença toda dentro de uma turma?
P10: É uma confusão, ninguém se entende.
P4: Se tu não pode nem fazer isso, então, na sala de aula, tu vai ter que te preocupar em ensinar pra bons, pra médios e pra fracos! Dentro de todo mundo, ninguém se entende!
P3: Ou seja, tu vai acabar não ensinando pra ninguém.
(*SESSÃO* 5)

A diferença era vista por eles como empecilho ao ensino. Contudo, a saída proposta – fazer turmas por níveis: dos bons, dos médios e dos fracos – estava calcada na própria exacerbação das diferenças, a tal ponto que se separariam os alunos tendo como parâmetros as diferenças em si. Ambas as concepções, que enfocam a diferença, estão longe de serem coerentes com uma educação inclusiva, com a escola de qualidade para todos.

A inclusão escolar, como proposição política, ocupa-se muito mais da prerrogativa de que todos devem estar juntos na escola regular do que da discussão da qualidade dessa escola. Tal discussão parece ser *démodé*, neste momento, talvez por ser um objetivo grande demais. A própria compreensão da qualidade da educação, nas políticas, aparece de modo simplista, ligada às notas de alunos, de escolas e dos sistemas de ensino nas avaliações de larga escala.

Vê-se, hoje, no Brasil, a proliferação dessas avaliações em diferentes níveis de ensino com o pretenso objetivo de obter um diagnóstico do desempenho dos alunos para o planejamento de investimentos e a elaboração de políticas. Na avaliação de qualidade da Educação Básica, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que, juntamente com os dados do Censo Escolar[104],

[104] O Censo Escolar traz os dados do fluxo escolar: taxa de rendimento escolar (aprovação e reprovação), movimento escolar (transferência, abandono, falecimento).

compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O SAEB, por sua vez, é composto de outras avaliações: Avaliação Nacional de Educação Básica – Aneb[105]; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil[106]; Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA[107].

As avaliações de larga escala são estandardizadas, sem considerar que alunos com diferentes *backgrounds* e que alunos com deficiência farão a mesma prova que os outros. Cardoso e Magalhães (2012), analisando a participação dos alunos incluídos na realização da Prova Brasil e de uma avaliação de escala municipal no município de Sobral/CE, relatam que as escolas buscam manobras para que os alunos incluídos não integrem os resultados oficiais da instituição, sob a justificativa que a Prova Brasil é inadequada e sem possibilidade de adaptação ou de adendo informando a especificidade do aluno. A mesma discussão foi levantada nas sessões:

P3: Outra coisa. Recentemente, foi divulgado os dados do IDEB. A prova do IDEB leva em consideração esses alunos na hora de fazer? Não leva!
CP: Não.
P4: Eu já disse, pra eles não virem no dia dessa aula, ou dar outra coisa pra eles fazerem.
P3: A lei fala em inclusão, mas, quando vai fazer a medição, a aferição da qualidade de ensino, ela não vai levar em consideração essas questões. E tá todo mundo lá, jogado no mesmo bolo.
Pesquisadora: Não é só a legislação que faz a aferição diferente. Na escola, a nota que atribui a eles também é diferenciada.
P3: O IDEB não faz isso. O IDEB não faz uma prova diferente.
CP: Põe todos os gatos no mesmo saco. Tanto que o nosso IDEB caiu, porque a quantidade de especiais é muito grande.
P3: Tu não pode deixar eles de fora.
Pesquisadora: Mas será que isso chega a influenciar na nota?
P4: Influencia, é por média. É a média.
CP: Temos mais de 30! Na área, nós estamos com 2. Mas, no currículo, estamos com mais.

[105] Aneb – avaliação amostral, realizada com os alunos do 5º e do 9° anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Avalia instituições públicas e privadas

[106] Anresc ou Prova Brasil – avaliação censitária, realizada com os alunos do 5º e do 9° anos do Ensino Fundamental. Avalia instituições públicas.

[107] ANA – avaliação censitária, de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, com objetivo de avaliar níveis de alfabetização e letramento. Avalia instituições públicas.

P4: Porque a nota é o somatório, depois divide.
P3: Tu nem pode deixar eles de fora. Porque a legislação não permite.
P4: Eu disse, tem que enganar eles. Ué, se a gente não quer, a gente não faz. Faz de conta que ele não veio no dia. "Faltou! Ah!"
P3: O governo não percebe isso.
(SESSÃO 8)

Ao mesmo tempo em que se observavam os professores apontando a farsa que seria a política inclusão – já que o próprio governo não inclui a especificidade dos alunos com deficiência nas avaliações de desempenho de alunos que realiza – observava-se que iam tentando propor outras estratégias, que também falseavam os resultados: uma farsa sobre outra farsa. Havia uma preocupação com a nota média que a escola iria obter, muito mais do que com a aprendizagem em si ou com os direitos dos alunos incluídos. A busca por melhores resultados nas avaliações fomenta competição e ressalta a exclusão – é o que concluem Cardoso e Magalhães (2012):

> A lógica das avaliações de larga escala que é "a avaliação gera competição, e a competição gera qualidade", produz exclusão em tempos de inclusão. A responsabilização dos professores pelos resultados parece inviabilizar os pressupostos básicos da prática pedagógica inclusiva na escola da atualidade. É o que sugerem as professoras de 5º ano das escolas A e B de Sobral-CE (p.460)

Se as avaliações que aferem a qualidade do ensino propõem provas padronizadas, os professores tomam aquele padrão como o objetivo a ser buscado, não cabendo espaço para ensino e avaliações individualizados e específicos. Entendendo que são inviáveis as práticas inclusivas, os professores aderem à falácia da inclusão: o fazer de conta generaliza-se. No trecho a seguir o professor fala do parecer descritivo dos alunos incluídos:

P3: É que o papel aceita tudo. Eu posso utilizar muito de um recurso teórico, metodológico, pedagógico, que o pessoal adora, se excita quando a gente escreve muito bem nos pormenores, e aí tudo bem. Vai ficar muito bonitinho. Só que na prática, na realidade não é aquilo.
(SESSÃO 10)

Assim como o professor conhecia o padrão que deveria ser seguido, ele conhecia o que as Secretarias de Educação e especialistas em inclusão escolar

queriam ouvir. E, se ele entendia que não é possível ensinar o aluno, via que era possível escrever um parecer (que é avaliação do aluno) que relatasse aspectos positivos das aprendizagens (no plural, porque se fala muito mais em aprendizagens sociais, de relações pessoais e de comportamento do que aprendizagens de conceitos).

A aprendizagem era vista como inacessível para esses alunos, restando participar da brincadeira de faz de conta promovendo-os sem critérios e sem ensiná-los. Uma professora disse, sobre os critérios (ou a falta deles) para o aluno ir para a série seguinte: *"Bom, se tiver que avançar ele por algumas habilidades, eu não vou segurar. Porque ele não vai acompanhar matemática, nunca"* (P4, *SESSÃO* 2). Assumia-se que não havia mais o que fazer:

P7: E vai sair da escola sem estar alfabetizado. Porque não vai nós, no 6º ano, alfabetizar aluno. Não é nossa função.
P2: Ele vai ficar ali, sentadinho.
P7: Vai ficar e vai passar e vai adiante.
(SESSÃO 6)

Explicitamente, o professor revelou a adesão à falácia de uma escola que não ensina, da qual todos são cúmplices: professores, Estado, família.

P3: Nós vamos seguir fazendo aquilo lá: seguir aprovando sem ensinar. E todo mundo fingindo que eles aprendem, todo mundo fingindo que dá aula. E todo mundo vai ser feliz pra sempre. Porque o cara que tá lá, o prefeito, os gestores, não estão nem aí pra minha discussão.
[...]
P4: E o que a gente vai fazer?
P3: Passou agora. A família tá de boa, porque a criança, que é especial, ela exige muito vigor da família. Então, ela tá lá de tarde, com as babás na escola. Então, ela não vai incomodar. Os políticos tá tranquilo, porque a família agora não tá reclamando. Porque antes, eles estavam fora da escola. Os professores pararam de incomodar, porque estão fazendo aquilo lá [aponta o "aprovando sem ensinar" escrito na projeção da apresentação elaborada pela pesquisadora]. Ou seja, fazendo aquilo lá, contenta todo mundo: a família, os governantes e tu cria um círculo vicioso.
(SESSÃO 9)

Essas falas não são lidas como culpabilização do professor. Elas indicam também que a escola não ensinar já é fato aceito na sociedade e, tratando-se de alunos com deficiência, melhor justificado está o fato. Para compreender a escola que não ensina, é preciso voltar-se para as condições desse espaço de ensino e para as condições de trabalho do professor.

As menções a tais condições que apareceram durante a intervenção foram interpretadas ora como falácia, ora como contradição. Quando apontados como falácia, diziam de uma situação sem alternativas de mudança, fatalista. Quando como contradição, seguiam dizendo de situações difíceis, que parecem não ter resolução, mas também apresentavam alguma margem para vias de transformação, ou deixavam a situação ainda em aberto, indicando que caberiam mudanças. As contradições serão abordadas no próximo item do texto.

Ao invés de uma escola que inclui todos, os professores apontavam uma escola que exclui todos:

P3: Vou dizer uma coisa que vai te frustrar mais. Com a estruturação da escola, hoje, a sala de aula, nunca isso vai acontecer.
P4: Eu também sou da mesma opinião.
P3: Nunca vai acontecer. Da forma como a escola está estruturada, com o número de alunos, com tudo que é sorte de aluno ali dentro, tu pode ver mil estratégias e que não vai acontecer. Vai te frustrar. A gente não inclui os outros. A escola, atualmente, ela exclui, quando tu coloca todo mundo numa sala de aula, de realidades extremamente distintas, e estabelece uma aula padrão pra todo mundo. (SESSÃO 9)

Ao colocar todos juntos, sem considerar as necessidades especiais que alguns alunos apresentam, a escola os estaria excluindo, pois eles não conseguiam acessar o padrão requerido. Esse processo de homogeneização seria o próprio processo de exclusão na inclusão: *"[...] Então fica mais fácil a gente jogar ele na escola, homogeneíza todo processo, a gente brinca que tá incluindo*". (P3, *SESSÃO* 1).

Os professores até percebiam que os alunos com deficiência poderiam ser incluídos, se as aulas fossem preparadas considerando suas características diferenciadas de aprendizagem. Entretanto, indicavam a impossibilidade de organizar as aulas desse modo:

P3: Outro: eu tenho 20 horas de sala de aula, preciso de tantas horas pra preparar aula dessa forma, assim, já tradicional. Aí, quantas horas a mais eu vou ter que trabalhar em casa, não pago, pra fazer isso que o sistema não faz? Então na prática o professor não vai fazer. To te falando sério. To sendo honesto contigo.
P5: Ele está sendo realista.
P3: Não vai. Vou ter que fazer uma aula diferente pra A, pra B, pra C, pra cada conteúdo diferente. Pra cada 45 minutos de aula, se eu demoro 30 minutos pra preparar uma aula de atividades normal, mais quanto eu vou precisar, mais uma hora e meia. Então de 20 horas, trabalho mais 40 pra receber 20? Não vai fazer!

Professor tem que trabalhar em 500 lugares. Eu trabalho em 5 instituições pra sobreviver: [nomes das escolas]. Não vai fazer isso. É uma realidade que está fora de cogitação.
(SESSÃO 9)

A política de inclusão discutida isoladamente, sem repensar as condições do trabalho pedagógico, está fadada a ser apenas discurso, a não acontecer no dia a dia da escola. O professor entende que atividades diferenciadas são importantes, porém não tem condições de organizar suas aulas desse modo. Assim, a inclusão real (inclusão na qual os alunos aprendem na escola) não sai da retórica, do discurso político. Rossler (2012) refere-se aos discursos oficiais (políticos) e não oficiais (mídia em geral) sobre o papel da educação no desenvolvimento do país como mera fraseologia ideológica e alude a três exemplificações: baixa remuneração dos educadores que impõe jornadas de trabalho exaustivas, perda do prestígio social da carreira de educador, aligeiramento da formação intelectual dos educadores, seja nos cursos universitários de formação de professores do ensino básico, seja em cursos de pós-graduação que formam os professores universitários. O pesquisador destaca os mesmos aspectos que os professores percebem na sala de aula. Podemos dizer, assim, que os caminhos para iniciar o processo de transformação da escola são bem sabidos e eles passam, necessariamente, pela atenção ao professor:

P3: E não vai funcionar. A estruturação a que o professor está submetido, nenhum professor trabalha menos que 40 horas. Tem que se discutir isso. Porque a educação, a inclusão, passa por isso. Se o professor precisa dar um olhar especial, ele precisa de um tempo de preparação, redução de carga horária dentro de sala de aula. Fazer a discussão da inclusão sem tirar o professor da sala de aula 20 horas que ele tem total – isso é falácia! Em que momento eu vou preparar uma aula como tu quer? Eu concordo contigo, só que nenhum professor que eu conheça aqui, tem menos de 40 horas.
(SESSÃO 9)

Há uma demanda sob o professor, responsabilizando-o pela inclusão dos alunos; contudo, se espera muito de um profissional ao qual pouco é disponibilizado. O resultado disso foi discutido no tópico sobre a *agency*, vê-se que os professores não estão dando conta da escolarização dos alunos com deficiência e que há poucas perspectivas para que possam fazê-lo dadas a atual conjectura de formação de professores e as condições estruturais da escola.

Ao, simplesmente, colocar alunos com deficiências em classes regulares, sem conferir apoio aos professores, a proposta de inclusão já inicia enfrentando resistência e repercute em afirmações como aquelas acima, de que é impossível, que a inclusão não vai funcionar na prática.

Rodrigues e Rodrigues (2011), que discutem a inclusão em Portugal, destacam a mesma situação vista no Brasil. Eles dizem que se passa a requerer do professor regular aqueles conhecimentos que eram exclusivos dos professores de Educação Especial, esperando que eles sejam capazes de resolver problemas sem nenhuma orientação ou formação, sendo que essa demanda acresce os já enormes desafios da sala de aula. No Brasil, vemos que a escola enfrenta dificuldades extensas (LEHER, 2009), a inclusão dos alunos com deficiência acaba sendo mais uma. Seria, então, possível compreender inclusão não como falácia e sim inclusão como aprendizagem em um contexto escolar no qual poucos [falando de todos os alunos] estão incluídos aprendendo?

Um movimento na direção de pensar alternativas para a inclusão é enxergar as brechas para a mudança, entender que as situações não são dadas para todo o sempre e que as pessoas também tem poder para movimentar as transformações que elas almejam. É o movimento de levantar as contradições presentes no sistema de atividade e planejar meios de superação. As manifestações das contradições seguem, então, a discussão.

6.3 Manifestações de contradições relacionadas à inclusão

A compreensão de contradição, que Engeström e seus colegas pesquisadores de Helsinque propõem, afasta-se do senso comum, que a colocaria como sinônimo de oposição, problema grave, incoerência. A contradição é compreendida a partir da lógica dialética, pressupondo, então, sistemas em movimento, ao longo do tempo, historicamente. A contradição dialética refere-se à unidade de opostos, forças ou tendências opostas, dentro de tal sistema em movimento (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011).

Contradição não é o mesmo que problema ou tensão, mas, nas intervenções, a análise destes permite traçá-las (KEROSUO, KAJAMA, ENGESTROM, 2010). Na intervenção aqui apresentada, entretanto, parece se não ter avançada para o exame das contradições. As contradições, manifestadas no discurso, aparecem sem que os

sujeitos tomem consciência delas como tais, ou seja, elas foram tratadas ainda no nível empírico dos problemas e tensões. Talvez, a falta de experiência da pesquisadora-interventora em conduzir as reflexões, tenha contribuído para o pouco avanço no exame das contradições no decorrer das sessões.

O potencial de transformação do sistema de atividade que carrega contradições depende de como esse lida com elas. Novas configurações da atividade, qualitativamente superiores, podem emergir como solução às contradições (ENGESTRÖM, 2011), isso depende de como o sistema as entende.

Na intervenção, os dados indicaram alta frequência (Figuras 22 e 23) de manifestações discursivas de contradições, quanto à inclusão dos dois alunos com deficiência intelectual, nas turmas de 6º ano daquela escola. A análise da expansão da compreensão de inclusão ressalta o processo conflituoso e, ao mesmo tempo, potente em termos de possibilidades de mudanças, que a inclusão dos alunos com deficiência produz na escola. O aspecto mais evidente, por ora, é o caráter conflituoso do processo.

Ao descrever as características da aprendizagem expansiva, Engeström e Sannino (2010) conferem atenção às contradições do objeto da atividade: "[...] contradições são a força motora da transformação. O objeto da atividade é sempre internamente contraditório. São essas contradições internas que tornam o objeto um alvo em movimento, motivador e gerador de futuro" (p.5, tradução livre da autora)[xxxix]. Nessa perspectiva, as menções à inclusão, como processo perpassado por contradições que, a primeira vista, indicam apenas situações problemáticas e conflituosas, pode conter o gérmen de transformação da própria inclusão. Essa apreensão do objeto mostra sua dinamicidade.

A concepção de inclusão estava sendo construída pelos sujeitos. Se apenas fosse apontada como aprendizagem, demarcaria uma situação estável, sem problemas a serem resolvidos. Por outro lado, se apenas fosse apontada como falácia, demarcaria situação insolúvel, para a qual seriam inoperantes os esforços dos sujeitos. Entretanto, foram dominantes as manifestações discursivas (as falas) que indicavam as contradições da inclusão (Figura 22, no início deste capítulo). Isso parece indicar que os professores entendiam e sentiam as dificuldades e pressões do processo e buscavam alternativas para contorná-las.

As contradições não são eventos isolados ou simples oposições de opiniões e prioridades; elas devem ser compreendidas na história daquela atividade em que

estão inseridas e em relação ao contexto social (socioeconômico) em que ocorrem (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011). As contradições não são observáveis diretamente, são fenômenos que têm historicidade e se manifestam nas ações das pessoas, em diferentes tempos e contextos.

Em pesquisas empíricas, podemos apreender manifestações de contradições nas falas e ações das pessoas: "[…] contradições não falam por si mesmas, elas tornam-se reconhecidas quando os participantes as articulam e constroem em palavras e ações" (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011, p.371, tradução livre da autora)[xl]. Entendendo que as contradições não são observáveis em si, os autores focam a análise nas manifestações discursivas das contradições. A partir de suas experiências de pesquisa, definem quatro tipos de manifestações de contradição: dilema, conflito, conflito crítico e *double bind* (duplo vínculo); deixam claro, contudo, que esta classificação não é exaustiva, que outros tipos de manifestação podem ser observados, mas que as quatro indicadas cobrem, consistentemente, o escopo daquilo que desejam analisar. Engeström e Sannino (2011) explicam os tipos de manifestação de contradição:

- Dilema – são expressões de avaliações incompatíveis entre pessoas ou no discurso de uma única pessoa. Os dilemas aparecem em expressões de hesitação e de ressalvas.
- Conflitos – são expressões de resistência, discordância, argumentação e contra-argumentação, críticas, oposição. Os conflitos ocorrem como divergências, conflitos de interesses e de posturas, entre indivíduos ou grupos.
- Conflitos críticos – são expressões que deixam transparecer os sentimentos do sujeito em situações que percebe como sendo de impossibilidade e que não compreende. Os conflitos críticos paralisam o sujeito diante das dúvidas e dos motivos que estão em jogo. Nas situações sociais, os conflitos críticos envolvem sentir-se violado, culpado, silenciado.
- *Double binds* (duplos vínculos) – são expressões que indicam a sensação de situação sem saída, nas quais se enfrentam pressão e alternativas igualmente inaceitáveis. Há a pressão por fazer algo, mas se percebe a impossibilidade ações pelo sujeito. São situações que, tipicamente, não podem ser resolvidas individualmente, mas o serão, coletivamente.

Os autores propõem pistas linguísticas para identificar os tipos de contradições nas falas dos sujeitos.

- Dilemas: “mas”, “sim, mas”, “por um lado [...] por outro lado”.
- Conflitos: “não”, “discordo”.
- Conflitos críticos: narrativas emocionais, utilização de metáforas. Discursos estruturados na primeira pessoa do singular: eu.
- *Double binds* (duplos vínculos): questões retóricas como “o que nós podemos fazer?”. Discursos estruturados na primeira pessoa do plural: nós – “nós precisamos”, “nós devemos”.

Não foram utilizadas, sistematicamente, as pistas linguísticas na análise dos dados da pesquisa, mas elas auxiliaram a prestar atenção às falas. Embora Engeström e Sannino (2011) afirmem que as pistas não correspondem, mecanicamente, às manifestações das contradições, entendeu-se que a varredura sistemática dessas pistas poderia direcionar demasiadamente o olhar, deixando passar outros dados importantes, que não coubessem naquelas configurações.

Na análise das manifestações das contradições, utilizou-se a classificação nos quatro tipos. Organizou-se a frequência[108] das manifestações por sessão, apresentadas na Figura 26.

A frequência refere-se ao número de episódios. A análise quantitativa mostra um crescimento das manifestações das contradições, nas duas últimas sessões. Os dilemas apareceram em sete das dez sessões. Eles são a manifestação de contradição que carregam menos pressão (pressão por fazer algo a respeito) e apareceram em falas como a que segue:

P2: Ela [professora no ano anterior do E2] tava me falando do E2: “Ah, a gente não era de ter passado o E2”. Mas, daí, não se quis deixar ele no meio dos pequenos. Fica uma situação difícil, né?
(SESSÃO 5)

[108] O número total de episódios codificados nos quatro tipos de manifestação (81) não é o mesmo que o apresentado ao início do capítulo (79), pois, quando analisados em detalhes, constatou-se que alguns episódios tinham mais de um tipo de contradição – geralmente, excertos de episódios longos, nos quais o tipo de contradição vai-se modificando, pela interação entre os sujeitos.

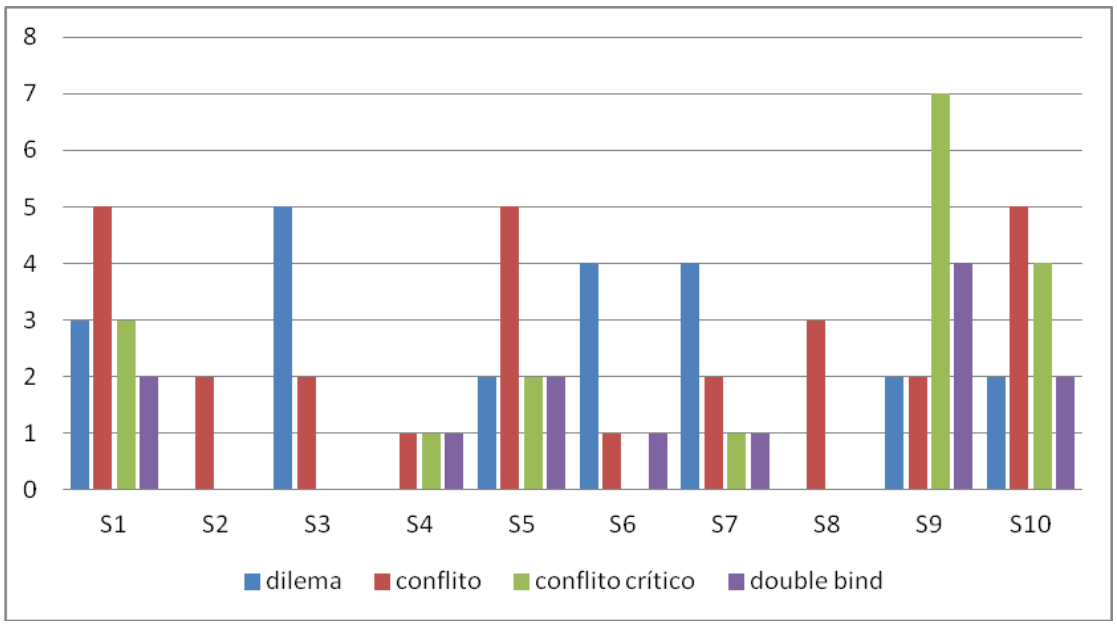


Figura 26 - Gráfico Frequência (por episódios) dos quatro tipos de manifestações de contradição relacionadas à inclusão, ao longo das sessões.

Os conflitos foram o tipo de manifestação mais frequente e o único que esteve presente em todas as sessões. As sessões com mais manifestações de conflito foram a primeira, a quinta e a última. Os conflitos ocorreram pelas discordâncias entre os sujeitos – envolvendo posicionamentos opostos, seja entre os professores, seja entre professores e coordenação, seja entre professores e sala de recursos, seja entre professores e pesquisadora. O fato de eles perpassarem todas as sessões indica que, na discussão da inclusão, não houve consenso, que a temática desencadeou argumentações contrárias, resistências – como ilustra o exemplo:

CP: [...]. Então, isso causa uma grande resistência, que a gente fica meio perdido na hora de trabalhar.
P3: Acho que não é resistência. É não fazer de conta que está fazendo alguma coisa.
CP: Mas tem resistência; tem gente que não quer.
P3: Mas são esses profissionais que não querem fingir que estão fazendo alguma coisa. […]
(SESSÃO 1)

Os conflitos críticos apareceram mais significativamente nos dois últimos encontros e, também, no primeiro. Eles são relacionados à forte implicação pessoal. No primeiro encontro, os professores trouxeram muitas angústias por estar recebendo alunos com deficiência. No último encontro, mostraram-se frustrados por não ter atingido bons resultados, durante o ano. No nono encontro, eles reagiram às

entrevistas dos alunos, que lhes foram apresentadas (nelas, como já referido, os alunos relatavam que não se sentiam incluídos, apontavam dificuldades e demonstravam ter consciência de tudo que estava acontecendo – consciência que os professores não acreditavam que eles tivessem). Nessa nona sessão, apareceu uma metáfora, bastante expressiva para a intervenção, pois o grupo aderiu a ela, mostrando como se sentia vulnerável no contexto da escola. A metáfora compara a escola a um campo de guerra:

Pesquisadora: Tá bem, a escola está cheia dessas situações, mas os alunos especiais estão aí e também estão exigindo atenção.
P3: Sim, te falei. Estamos num campo de guerra. E não me deram nada, nem fuzil, nada. Só estou aqui [faz gestos de se escondendo, se protegendo]
[Os colegas riem]
P3: E o melhor, não, e o pior: quem é sempre culpado pelo fracasso da educação? O professor.
P4: É nós, claro.
P3: Eu não faço nada, eu não dou uma aula diferente, eu não corro atrás, não sei o quê, não sei o quê. Então, tirem os professores da escola, deixem os alunos sozinhos. Porque, se não precisa de conteúdo, não precisa exigir, não precisa nada. Pô!
(SESSÃO 9)

As *double binds* foram o tipo de manifestação de contradição menos frequente. São o tipo mais carregado de pressão por fazer algo, às vezes bastante próximo à inclusão como falácia. Nas *double binds,* há uma sensação de que não há solução possível, de que ambas alternativas são inaceitáveis. Há, porém, ainda, um movimento que mantém a tensão da contradição, sem que a pressão resulte, definitivamente, em fuga ou fracasso – como ilustrado neste exemplo:

P3: Eu consegui pensar que, pro ano que vem, vou encaminhar, pra coordenadora, pra diminuir o número de alunos por turma. Pra poder ter um pouco mais de acesso ao aluno, poder dar um olhar, chegar nele. Esse é o encaminhamento. Sei que também isso já é uma utopia, porque, no município, se um aluno não tem vaga, bota numa sala de aula entupida. Tenho a 6B e a 6C, a sala de aula é da metade disso aqui e tem 50 nego pra cada lado, que tu não consegue nem caminhar. Então, como eu vou dar atendimento? Esse é o primeiro encaminhamento. Sei que isso não é possível e já vai dificultar mais o trabalho.
(SESSÃO 10)

As manifestações de contradição indicadas – dilema, conflito, conflito crítico e *double bind* – serão analisadas juntamente com os conteúdos aos quais se referiam. As manifestações de contradição não são a contradição em si (são, como refere a

palavra, manifestações – apresentações, revelações), mas trazem informações importantes de quais e de como são vivenciadas as contradições no sistema de atividade. A análise do como permite ver de que tipo de contradição se trata, se está mais agravada ou não; a análise de quais permite inferir o tema da contradição e ter pistas de sua origem. A análise do como foi apresentada na Figura 26, acima; a análise de quais é apresentada na Figura 27.

Para a descrição do quais, foi possível elencar três grandes temáticas que descrevem o conteúdo das manifestações de contradição encontradas nos dados. Chegou-se a elas organizando as manifestações que se aproximavam quanto ao tema que levantavam. Esse organização, por agrupamento, resultou em três eixos – ou categorias – abrangentes, são eles:

- Avaliação – abrange menções aos laudos, aos diagnósticos, às discussões acerca da provas, testes e aprovação dos alunos com deficiência, à terminalidade específica que garantiria a progressão contínua.
- Ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos – abrange menções à dificuldade de organizar o ensino, tendo alunos com deficiência, de modo que fosse possível responder às demandas de aprendizagem destes e de seus colegas; as menções sugerem a impossibilidade de aprendizagem para muitos a partir das suas características individuais, sugerem também que nas turmas com muitos alunos é muito difícil considerá-los individualmente.
- O que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é necessário (as condições) – abrange menções às condições da escola que seriam inadequadas para a inclusão dos alunos com deficiência, tem destaque questões referentes à organização do sistema educacional brasileiro, ao grande número de alunos por sala de aula, à formação precária dos professores e a sua desvalorização tendo em vista os baixos salários, à extensa carga horária de trabalho a que se submetem os professores, à estrutura física inadequada da escola, aos baixos investimentos do Estado em educação.

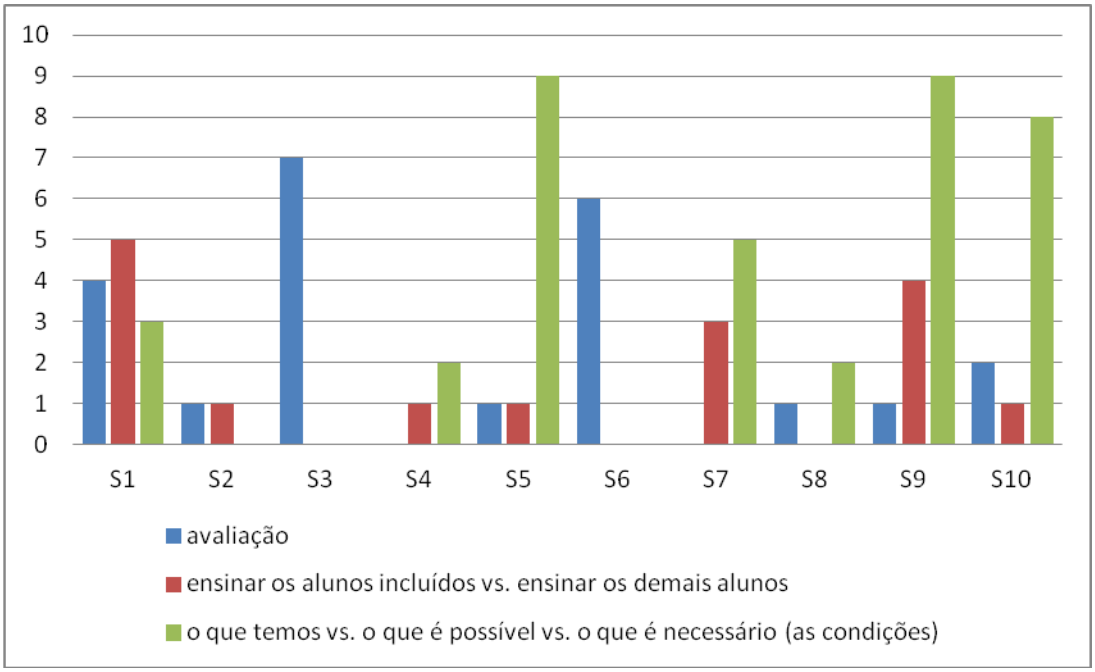


Figura 27 - Gráfico Frequência (por episódios) dos conteúdos das manifestações de contradição relacionadas à inclusão ao longo das sessões

A frequência dos conteúdos das manifestações de contradição mostra que a categoria “o que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é necessário” foi a que teve maior incidência, com um total de 38 episódios. A categoria “avaliação” foi a segunda em incidência, com 23 episódios; esses menos presentes nas quatro últimas sessões. E a categoria “ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos” foi a com menor incidência, com 16 episódios. A presença dos temas ao longo das sessões variou bastante, em algumas sessões os três aparecem, em algumas dois ou um.

Com os dados dos tipos e dos conteúdos das manifestações de contradição é possível cruzar essas duas informações, obtendo a frequência dos tipos de manifestação de contradição em cada um dos três conteúdos descritos. A Figura 28 traz essa análise considerando o todo das manifestações (não mais em sessão por sessão como nas duas Figuras anteriores).

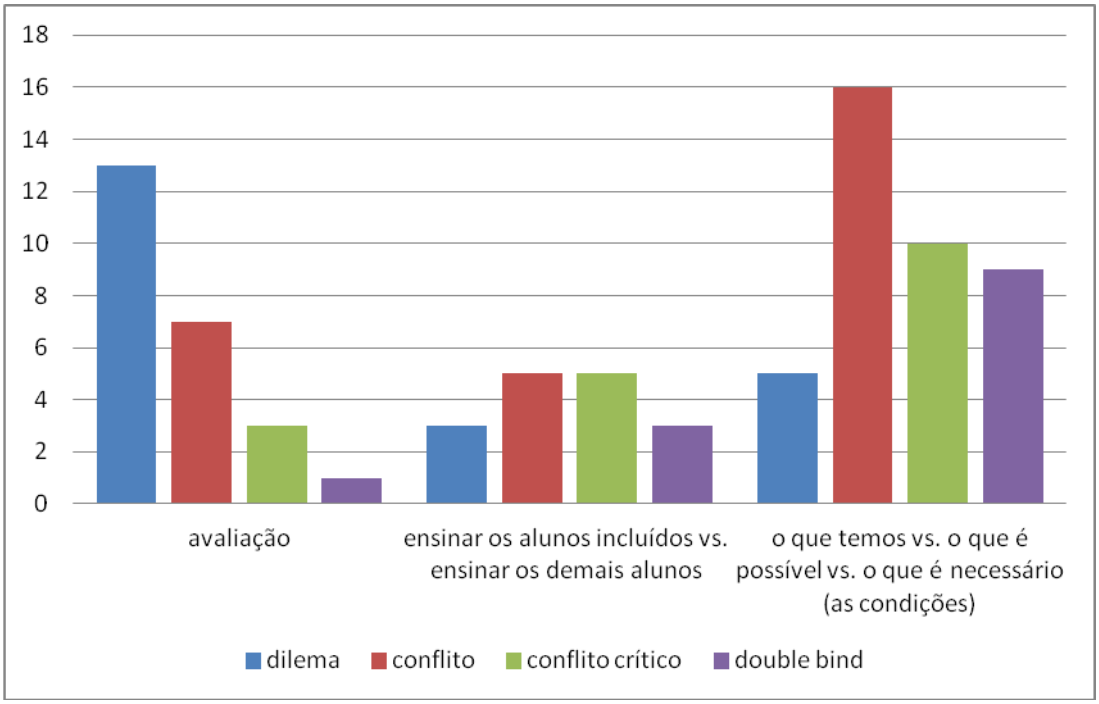


Figura 28 - Gráfico Frequência total (por episódios) dos tipos de manifestação de contradição por conteúdo levantado

Ao cruzar as informações dos tipos e dos conteúdos das manifestações das contradições, se observa diferentes padrões para cada tipo de conteúdo. Na categoria avaliação predominam as manifestações de dilemas (são 13 episódios). Na categoria ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos há equilíbrio entre os diferentes tipos de manifestação de contradição – há igual incidência de conflitos e de conflitos críticos (são 5 episódios cada). Na categoria o que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é necessário (as condições) predominam as manifestações de conflito (com 16 episódios).

Com base na organização dos dados apresentada nas Figuras 26, 27 e 28 é possível fazer algumas inferências sobre a dinâmica e tecer possíveis explicações para as frequências das manifestações de contradição ao longo da intervenção. São indícios que ajudam a entender como a inclusão dos alunos com deficiência é percebida, desde as contradições que permeiam esse processo inclusivo, pela perspectiva dos sujeitos que participam dele cotidianamente.

Retomando a Figura 26, vê-se que os **dilemas** variam ao longo das sessões, mas seguem aparecendo do início ao fim. Essa ocorrência consistente revela que eles foram manifestações comuns, representando contradições menos agravadas no sistema de atividade. É interessante notar que, apesar da ocorrência consistente, a

frequência tende a diminuir nas últimas sessões, enquanto os outros três tipos de manifestação de contradição tenderam a aumentar. Isso estaria indicando que os dilemas não foram resolvidos, pelo contrário, foram transformando-se em situações mais agravadas.

A análise do conteúdo dos dilemas (Figura 28) aponta que a maior parte deles refere-se à discussão da avaliação. A avaliação foi tópico recorrente, pois houve intensa discussão para levantar os nomes dos alunos que seriam incluídos, ou seja, para saber quais alunos tinham laudo médico comprovando deficiência e também porque com frequência se discutia a avaliação dos alunos incluídos de modo que pudessem ser promovidos. Dois exemplos, breves recortes dos episódios, ajudam a ilustrar:

P11: É isso que eu estou perguntando: o que é o especial pra ela? Porque depende. Com laudo.
P7: Eu acho que eu tenho alunos especiais, mas não tem nada que comprove.
(SESSÃO 1)

P10: Por questão de tamanho. Ele pode ser imaturo para conteúdos, mas pra relacionamentos, colocar ele numa sala com crianças muito menores do que ele, eu acho que não vai ser saudável.
(SESSÃO 6)

A discussão relacionada à avaliação não redundou em contradição agravada, pois os nomes dos alunos foram apresentados para que todos tomassem conhecimento e, principalmente, porque se descobriu que a avaliação diferenciada desses alunos não tinha parâmetros fixos, apenas era necessário escrever um parecer descritivo ao final do trimestre e a situação estaria resolvida. Desse modo, se observa na Figura 28 que, na categoria avaliação, é baixa a incidência das contradições consideradas agravadas – há apenas 1 *double bind* e 3 conflitos críticos.

Os dilemas podem aparecer no discurso de um único sujeito ou entre diferentes sujeitos (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011). A seguir, exemplos dessas duas formas de elaboração, no primeiro o dilema esteve apresentado, no todo, na fala de uma pessoa.

P3: É que tem duas coisas limítrofes; são uma linha muito tênue: a questão de tu ter uma atitude diferenciada com o aluno que tem necessidade especial e o paternalismo. Aí é uma linha muito tênue que às vezes o professor não consegue

enxergar. Quando ele tá tendo uma atitude diferenciada por causa de uma necessidade especial e quando ele tá sendo paternalista. Ser paternalista eu não quero ser. Eu quero dar o mesmo tratamento, e o comprometimento daquilo que ele tem que fazer. Eu acho que é um dos maiores desafios, e a gente não consegue nem com os alunos ditos normais.
(SESSÃO 1)

O professor, na sua fala, expôs que por um lado é importante uma atenção especial com os alunos incluídos, mas por outro lado isso viria ocorrendo como superproteção e paternalismo – aspectos que ele pretendia evitar. O dilema está mais como elaboração do discurso do professor do que como um aspecto a ser resolvido (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011).

No segundo exemplo, o dilema foi elaborado por mais pessoas. Elas apontavam que, embora os alunos com transtornos de aprendizagem tivessem necessidade de acompanhamento escolar diferenciado, eles não seriam alunos contemplados com atendimento da sala de recursos e que na escola não haveria outros espaços para que pudessem ter apoio em todas as disciplinas.

P7: Tá, e daí não tem o que fazer com esses alunos que tem esses outros transtornos?
P3: Ela é uma aluna pra sala de recursos? Não?
Pesquisadora: Seria pra sala de apoio. Se ela tem dificuldade com habilidades escolares é uma dificuldade de aprendizagem pra mim.
SR: Pois é.
P7: Mas daí a escola tem que ofertar o apoio em todas as áreas. Geralmente o que acontece nas escolas: o apoio é pra matemática ou pra português. E nesse ano só temos matemática, não temos professor para português.
(SESSÃO 3)

Nesse exemplo, há a marca linguística dos dilemas, as falas são construídas com “mas” (que foi citado também como “e daí” e que pode ser subentendido na última frase “[mas] não temos professor para português”).

A incidência dos **conflitos** é a mais alta das manifestações de contradição. Eles foram resultado das constantes divergências nas discussões sobre a inclusão. Os conflitos, na intervenção, tiveram quatro diferentes configurações: 1) entre a visão da pesquisadora e dos professores; 2) entre a visão da gestão e dos professores; 3) entre a visão da professora da sala de recursos e dos professores; 4) entre professores com diferentes posicionamentos sobre determinados aspectos da

inclusão. Na sequência do texto são apresentados, respectivamente, quatro exemplos das diferentes configurações dos conflitos acima apontadas:

Pesquisadora: E quando eu falo de uma educação mais individualizada é disso. Não tem como fazer três provas, mas olhar pra tua sala de aula e perceber que eles são todos diferentes: vão ter os com família presente, os que não têm, vão ter os que têm deficiência, vão ter os que têm um super potencial.
P3: Sim.
Pesquisadora: E eu vou ficar cobrando a mesma coisa de todos? Igual? Se eu to vendo que cada um é diferente.
P3: Mas eu posso abolir a prova? Eu não posso.
Pesquisadora: Como? Mas tu precisa fazer a mesma prova pra todos?
P4: Daí é pedir demais.
P3: Sim, sim.
Pesquisadora: Mas pra quê só avaliar numa prova? Tu pode olhar o processo, o quanto eles tem evoluído.
P4: Claro, tem a parte qualitativa: eu olho o tema deles, o caderno. E aí aquilo ali é gritante. E10 não faz tema nunca, E11 faz sempre.
(SESSÃO 5)

O conflito apresentado acima aparece como resistência, por parte dos professores de classe regular, a mudanças nos modos de avaliação que foram sugeridos pela pesquisadora, com o argumento que não era possível, nas condições da escola, deixar de utilizar provas como ferramenta para avaliação e aferição das notas dos alunos – o episódio, embora trouxesse o elemento avaliação, foi organizado junto à categoria de conteúdo o que temos *vs*. o que é possível *vs*. o que é necessário, por se considerar central a afirmação de impossibilidade de uma educação individualizada no contexto que eles têm.

No exemplo a seguir o conteúdo da manifestação de contradição é a avaliação. Nela o conflito aparece como discordância, contra-argumentação da coordenadora pedagógica sobre as afirmações que a professora de matemática faz.

P4: E que nos mandem material! Como é que vou fazer conteúdo do meu e ter que diminuir a dificuldade pra dar prum outro? Não tem como porque eu, eu não avanço nada no conteúdo. Menos do que eu to dando. Eu já cobro menos do que quando eu me formei! Eu quando me formei, eu dava aula, eu pegava um livro, lá na Escola C, e terminava ele.
CP: Tu não vai poder pensar assim P4.
P4: Hoje em dia eu dou só o mínimo do mínimo! Só! Eles não estudam mais!
CP: Sim, mas praquele aluno nem que tu tenha que dar continha de mais e de menos, que ele tenha que contar nos dedos. Vai ter que ser.
(SESSÃO 10)

O trecho a seguir é também a respeito da avaliação, se falava da avaliação da aprendizagem dos alunos e uma professora trouxe o caso de uma aluna dos anos iniciais do ensino fundamental, para a qual ela não via a escolarização como adequada, já que a aluna não acompanhava os conteúdos escolares devido à deficiência acentuada. Essas colocações foram rebatidas pela professora da sala de recursos e se observou, no discurso, o conflito como discordância:

P5: Então eu te pergunto uma coisa, a E8, que tá agora no 3º ano, não diz uma palavra, não escreve nada, tem uma cuidadora pra estar ali de plantão com ela, qual é o objetivo dessa criança na escola?
SR: Mas ela sabe um monte de coisa, um monte de coisa!
P5: Mas a E8 vai pode trabalhar onde? Quando? Como?
SR: Mas não é questão de trabalho, é questão de formação.
(SESSÃO 6)

O conflito também se manifesta entre posicionamentos dos professores das diferentes disciplinas. O exemplo a seguir aborda o tema ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos. A professora de artes sugeria, como alternativa para poder ensinar todos juntos que os alunos com deficiência tivessem o suporte dos próprios colegas para a realização das tarefas, priorizando a cooperação. Seus colegas respondem dizendo que essa estratégia não funciona, configurando uma manifestação de conflito na qual, novamente aparecem a resistência a qualquer mudança e a discordância com contra-argumentação.

P8: Faz os que sabem ensinarem os que não sabem.
P3: Ué, mas eles não têm essa obrigação de ensinar.
P8: Mas eles podem ajudar. Um pouco de interatividade.
P3: Eles não têm essa obrigação.
P4: Eles até fazem.
P8: Cooperação.
P4: Mas aí é lá de vez em quando que tu faz "vamos sentar em duplas, escolham com quem vocês querem sentar". Tu pensa que um bom vai escolher um ruinzinho?
(SESSÃO 5)

Esses foram apenas alguns excertos, há vários deles. A mais alta incidência de manifestações do tipo conflito estaria indicando que, na discussão da inclusão escolar, não haveria unanimidade de pontos de vista. Nas manifestações de conflito, predominou a categoria de conteúdo o que temos *vs*. o que é possível *vs*. o que é necessário (17 episódios), conforme se observou na Figura 28. O exemplo a seguir

é representativo desse que é o cruzamento com a maior frequência dentre todos os dados:

Pesquisadora: É o que eu venho o tempo todo falando, essa coisa de trabalhar só com a média igual pra todos não é inclusão.
P3: Sim. Mas colocar todos dentro de uma sala de aula e dar atendimento individualizado também não dá!
Pesquisadora: Acho que alguma coisa dá.
P3: Ah, tu acha que dá! Quero ver tu com 35 alunos num espaço quadrado do tamanho de isso aqui, pra ver se tu vai conseguir dar atendimento individualizado!
Pesquisadora: Mas falar inclusão e fazer a mesma coisa assim não é!
(SESSÃO 5)

A pesquisadora insistia no ensino individualizado e o professor insistia que as condições da escola – principalmente, o grande número de alunos por sala de aula – não permitia que isso fosse concretizado. Ele apontava para a impossibilidade da inclusão que considerasse a aprendizagem de cada aluno. Esse episódio é bem próximo da percepção da inclusão (o objeto da pesquisa) como falácia; não o é porque a pesquisadora tensionava a afirmação de impossibilidade, tentando que ela não fosse tomada como verdade – é esse espaço de negociação de significado que identifica o episódio como contradição e não como falácia.

Os **conflitos críticos** apresentaram uma dinâmica interessante na intervenção, com incidência grande no fim dela. Esse tipo de manifestação de contradição caracteriza-se pelo conflito que o sujeito enfrenta consigo mesmo – difere da categoria anterior que abordava o conflito de perspectivas entre diferentes sujeitos. Conforme ilustrado na Figura 26, ao longo das sessões se vê que os conflitos críticos são mais frequentes ao final da intervenção (nas duas últimas sessões), mas também aparecem naquelas sessões que a proposta de discussão abrangia comentários mais livres – na primeira sessão, na qual foram convidados a falar sobre como estavam vivenciando a inclusão, das dificuldades, dos avanços; e na quinta sessão, na qual a discussão na sala de recursos teve pouco direcionamento e diversos tópicos emergiram[109].

Os conflitos críticos mostraram como a inclusão afeta os professores. Esse tipo de manifestação é vista como agravada por Engeström e Sannino (2011). Aliás,

[109] Uma descrição do ocorrido em cada sessão foi apresentada no capítulo 4. Aquela descrição ajuda a compreender as inferências que se faz na análise dos dados da intervenção.

os autores mencionam que os conflitos críticos são escassos nas intervenções realizadas na Finlândia; na cultura do país, as pessoas costumam falar dos conflitos de forma impessoal, não demonstrando emoções. No Brasil, as pessoas se expõem muito mais, falam de si e da relação com as dificuldades de modo culturalmente aceito e tido como normal, por exemplo:

P4: Eu to falando de mim, professora de matemática. Eu não faço a diferença na vida dele! Se ele tiver matemática ou educação física, ele é capaz de progredir em educação física, mas em matemática não.
(SESSÃO 10)

A professora expôs como se percebia em relação à inclusão, relatando sentimento de impotência por não conseguir fazer nada pelo aluno com deficiência incluído, já que ele não estaria aprendendo matemática em suas aulas. Enquanto que no caso finlandês, relatado por Engeström e Sannino (2011), há apenas 2 episódios de conflitos críticos nas 8 sessões da intervenção com um grupo de administradores e cuidadores domésticos de idosos, nos dados da presente pesquisa, foram encontrados 18 episódios de conflitos críticos. A maior parte deles referindo-se à categoria de conteúdo o que temos *vs*. o que é possível *vs.* o que é necessário (10 episódios). Porém, na categoria ensinar os alunos incluídos vs. ensinar os demais alunos, os conflitos críticos foram, empatados com as manifestações de conflito, as manifestações mais frequentes (5 episódios) – conforme se pode acompanhar na Figura 28. Da categoria ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos, se destaca o exemplo:

P5: O problema é que a gente tem assim, aquela turma grande. Hoje mesmo, depois que ele errou, eu comecei a me sentir culpada. Porque eu pensei "se eu tivesse ido do lado dele", só que eu já tinha explicado pra ele uma vez e ele já tinha visto todo mundo fazer. Aí começaram a debochar dele, e ele fez aquilo. Aí fiquei pensando "pô, será que não era pra ter ido próximo a ele?".
(SESSÃO 7)

Na fala da professora de educação física transparecem os sentimentos envolvidos, a afetação pela situação que provocava aquele aluno incluído em sua aula. E o sentimento era, predominante, de culpa por não conseguir dar o suporte

adequado, por não ter percebido o que deveria fazer e por não conseguir fazer algo, pois estava diante de uma turma grande à qual precisava dar orientações.

Outro exemplo representativo dos conflitos críticos é a referência à metáfora da escola e da sala de aula como campo de guerra. É uma metáfora acerca das condições encontradas na escola e da distância enorme para uma escolarização minimante adequada. Engeström e Sannino (2011) apontaram que as metáforas, juntamente com os relatos pessoais vívidos, são as pistas linguísticas para identificar as manifestações de conflitos críticos no discurso.

P3: A sala de aula, a escola é um campo de guerra.
P4: Só quem tá lá dentro que nem nós.
P3: Tu pode ficar com a expressão facial dura. A sala de aula é um campo de guerra. É um conflito.
Pesquisadora: Então essas crianças estão indo pra guerra desarmados, porque eles não estão entendendo o que acontece ali.
(SESSÃO 9)

Essa metáfora, que apareceu na nona sessão, foi resgatada pelos participantes nas duas últimas sessões, atestando que ela cabia para explicar os sentimentos do grupo. A pesquisadora, diante da metáfora, também fica afetada e coloca para a discussão o papel dos alunos nessa comparação da escola como uma guerra.

Por fim, há as manifestações de contradição do tipo ***double bind***. Estas foram as menos frequentes na intervenção, com 13 episódios. Junto com os conflitos críticos, são consideradas manifestações de uma situação agravada. As *double binds* indicam sensação de impossibilidade diante de alternativas igualmente difíceis e inaceitáveis (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011). A incidência mais alta (4 episódios), conforme se visualiza na Figura 26, aconteceu na sessão 9, na qual foram apresentadas as entrevistas realizadas com os dois alunos com deficiência incluídos no 6º ano, diante das falas dos alunos era preciso encarar a explicitação da ineficiência do processo de inclusão e não se conseguia visualizar possibilidades para superá-la. O exemplo a seguir ilustra essa situação na qual o grupo precisou encarar que os alunos com deficiência incluídos não estavam participando da apropriação dos conteúdos ensinados em sala de aula:

Pesquisadora: Se isso estava num nível que a turma estava entendendo, pra E1 estava ainda distante.

P3: Sim, mas tudo vai ser distante pra eles.
Pesquisadora: Sim, mas como a gente aproxima?
P3: Tá, mas daí, só vou dar aula pro E2 e pra E1.
Pesquisadora: Não.
P3: E os outros todos aqui. É essa dosagem que é muito difícil. Essa dosagem, na condução da aula, e saber que ainda tem alunos que precisam de um atendimento especial, diferenciado. Uma turma com 30 alunos, numa sala de aula desse tamanhinho, sendo que, se tu não tiver domínio de classe, tu não faz nada.
(SESSÃO 9)

A fala do professor estava indicando que é impossível articular, numa mesma aula, a aprendizagem dos alunos incluídos com a dos demais alunos. Embora percebessem que os alunos com deficiência precisariam de atenção específica, entendiam que isso não seria possível, em uma turma com outros tantos alunos, que também demandavam atenção.

A incidência, quanto ao conteúdo das *doube binds* (Figura 28), é maior na categoria "o que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é necessário". Isso estaria indicando que as impossibilidades percebidas derivavam das condições inadequadas para a inclusão obter êxito. O episódio, da sequência, retrata a dificuldade que encontravam na escolarização de todos os alunos. Embora dissessem fazer o possível, dentro das condições presentes, entendiam estar distante daquilo que seria necessário:

P3: O melhor que a gente faz; e aí eu acho que os colegas concordam, e eu não to fazendo uma crítica no sentido do nosso trabalho, mas o melhor que a gente faz, que todos nós, ainda é muito ruim, é horroroso, perto daquilo que tem que ser. É horroroso. Eu acredito nisso. O meu melhor, de forma geral, ele tá limitado dentro de uma relação de estrutura estabelecida. É isso que eu vejo. O sistema, como ele está estabelecido, ele nos tranca pra fazer as coisas. É uma série de coisas que imbricam assim, oh: desde o gritero no pátio, quando tu dá dando uma aula aqui, e um gritero aqui do lado. Eu penso o seguinte: quem perde em qualidade é sempre o aluno. Tava falando isso pra 7ª, ali. O gritero das crianças aqui do lado. Daí eu fico pensando: por que eu vou exigir do meu aluno que ele fique, por exemplo, quieto em sala de aula, entendendo o que eu to explicando? Eu não posso exigir isso dele.
P10: E quantas vezes eu pedi: "Gente, façam silêncio!" E daí eu prestei atenção e o barulho não era da sala de aula, era da rua. Quantas vezes me peguei nisso.
[a maioria concorda com a cabeça]
P3: É uma série de coisinhas que vai somando e fica um rombo desse tamanho, assim.

P4: Eu to sempre aqui no 6º ano C; todas as aulas que eu tenho aqui, eu pego recreio dos pequenos junto. Sempre! É um inferno, as crianças batem na porta ou vão gritar lá na janela.
P3: Às vezes parece que o professor tá conformado com a questão da educação: "Ah não, não dá". Só que é muito difícil.
(SESSÃO 5)

A manifestação de *double bind* está marcada pela pressão por ter que agir, por perceber que algo precisava ser feito para melhorar a situação, porém em um contexto que só visualizam dificuldades e impossibilidades. Outro exemplo, na mesma direção:

P3: Mas se a gente não está resolvendo o problema dos ditos normais, vai resolver o deles?
Pesquisadora: E o que a gente vai fazer?
[seguem falando todos juntos, algumas falas não são entendidas]
P5: Mas não dá pra mudar isso.
P3: Mas aí te digo, tu vai ficar refém da consciência do professor. Sempre refém da consciência do professor. É isso que to querendo te dizer, tu não pode ficar refém. O Estado tem que ter uma ferramenta minimamente pra poder... Só na consciência do professor?
(SESSÃO 10)

Esse episódio reforça o que foi apresentado no anterior e traz três marcas fortes das manifestações de contradição do tipo *double bind*: as perguntas retóricas, as referências ao sujeito "nós" (no caso acima, "a gente") e a ideia de que tal contradição não pode ser resolvida individualmente. As perguntas retóricas – "o que a gente vai fazer?" "só na consciência do professor?" – não esperavam, exatamente, respostas pontuais, pretendiam fazer pensar a respeito de seu conteúdo. Ao elaborar o discurso colocando a contradição para "nós" ou para "a gente", já se expressa que a contradição não é individual, mas sim coletiva. E a ideia que só a "consciência do professor" não é suficiente, para superar as contradições da inclusão, também reafirmava que a via para buscar saídas seria coletiva, seria do sistema de atividade e das relações entre sistemas e não dos indivíduos.

Na análise geral da dinâmica das manifestações de contradição, destaca-se o crescimento da incidência delas, nas duas últimas sessões (ver Figura 26). Além de a incidência geral ser mais alta do que nas sessões anteriores, destaca-se os números mais elevados de conflitos críticos e *double binds*. Esses dois tipos de

manifestação de contradição da inclusão indicam situações dramáticas, que beiram a impossibilidade e a falácia. O fato de eles crescerem, nas últimas sessões, indica que as contradições, melhor dizendo, suas manifestações empíricas – problemas e tensões – foram sendo explicitadas e admitidas. Nas sessões de baixa incidência de manifestações, os sujeitos, provavelmente, estavam olhando a situação de modo muito parcial, negando as contradições de uma inclusão que não se estava ocupando da aprendizagem dos alunos. Na primeira e na quinta sessões, também houve uma incidência alta de manifestações de contradição, embora menos dos tipos conflitos críticos e *double binds*.

Se, por um lado, se pode pensar que a intervenção não teve efeitos quanto à construção de soluções, por outro lado, observa-se foi essencial para que as tensões do processo de inclusão fossem admitidas pelos sujeitos, abrindo caminho para que talvez, no futuro, possam ser também discutidas e enfrentadas. A busca de soluções não acontece antes que tenham sido mapeados os aspectos que precisam de mudanças. Também, o fato de apontar as contradições não é, sozinho, suficiente para desencadear mudanças necessárias à superação da contradição. Há que considerar as condições históricas que se impõem no sistema de atividade e as condições de os próprios sujeitos movimentarem um processo de mudança – discussão que já foi trazida, neste texto, quando se discutiu *agency* (ao final do capítulo 5) e o porquê das mudanças pensadas não se efetivarem.

Além disso, analisar as manifestações de contradição apenas olhando para o contexto da intervenção limita, demasiadamente, a compreensão da essência de tais contradições. Kosik (2011) alerta que a aparência não pode ser confundida com a essência. A manifestação indica que há contradição, porém a contradição não está restrita àquela manifestação, as contradições são históricas – as manifestações são a indicação empírica da contradição histórica. Desse modo, para compreender as contradições é preciso acompanhá-las em seu desenvolvimento histórico (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011).

Dadas as limitações desse texto, não será feita uma análise histórica minuciosa das contradições. Contudo, buscar-se-á compreender algumas raízes e alguns elementos que constituem as origens das contradições relacionadas à inclusão, indicados nos dados. Como defende Saviani (1987), deve-se chegar à radicalidade das reflexões, ou seja, ir “até às raízes das questões, até seus fundamentos [...] reflexão em profundidade” (p.24).

Para compreender as raízes das contradições, passa-se a analisar as temáticas nelas indicadas, ou seja, o conteúdo a que se referem. Na análise dos tipos de contradições (dilema, conflito, conflito crítico, *double bind*), era enfatizado o como a contradição era vivenciada. Na análise dos conteúdos das contradições (avaliação, ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos, o que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é necessário), enfatiza-se qual era o tema da contradição vivenciada. Desse modo, são dois tipos de categorias: as categorias dos tipos de manifestações de contradições e a categoria de conteúdo dessas contradições.

Assim, destacam-se, na categoria de conteúdo avaliação, as menções aos laudos e diagnósticos, o peso histórico desses elementos e a influência da perspectiva médica e psiquiátrica na educação especial.

Na categoria ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos, se pontua que, na educação brasileira, sempre houve exclusão e que as propostas de inclusão apenas transformam essa exclusão: que deixa de ser exclusão do sistema escolar e passa a ser exclusão no interior da escola, pela exclusão do processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. O que se encontra, para além da superfície do discurso, não é uma questão de escolher ensinar esses ou aqueles, trata-se de escolarização que não responde nem a esses nem àqueles.

A categoria o que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é necessário, fornece dados para entender as configurações da baixa qualidade da escola brasileira – e como se entende qualidade e condições adequadas de – que produz a sensação, nos professores, de que muito pouco era possível de ser alterado.

O tema da avaliação, além da questão da aprovação ou não do aluno, abarcou a discussão dos laudos, dos diagnósticos e dos pareceres descritivos. Esse tema vinha carregado de dúvidas, críticas, suposições e discordâncias, indicando que subjaziam contradições arraigadas a ele.

A referência aos laudos, nas falas dos professores, é compreendida a partir da influência do discurso médico na educação e, principalmente, na educação especial, agora, educação inclusiva. A atenção conferida aos que hoje se chamam de pessoas com deficiência inicia com os médicos e psiquiatras; a deficiência em si passa a existir, como categoria, definida por esta área. Lobo (2008) propõe compreender a historicidade da deficiência entendendo-a não como uma coisa, algo que exista naturalmente, apenas pelas marcas do corpo, mas sim como instituição

ou como acontecimento. Com isto, a autora propõe entender que as marcas do corpo não têm um sentido em si, mas que são as condições históricas, socialmente produzidas, que criam regras marcando quais seriam os sujeitos doentes e deficientes.

> Tome-se a deficiência, por exemplo: ela só passou a existir mediante uma prática que a objetivou a um discurso que a nomeou. Aliás, a deficiência como coisa não existe, o que não quer dizer que deixa de ser algo. Uma descrição como essa não afirma nem nega que os deficientes sofram preconceitos, que a deficiência seja fabricada pela sociedade. Não nega também que ela tenha matéria corporal, marcas físicas, comportamentos diferentes dos outros corpos: corpos marcados por células nervosas com disposições diferentes, órgãos dos sentidos ou motores destruídos. A matéria da deficiência existe realmente, o que não quer dizer que seja a própria deficiência. Esta não passa de uma forma histórica de objetivação da matéria (LOBO, 2008, p.21-22).

A objetivação que nomeia a deficiência tem origem no campo médico e psiquiátrico, nas tentativas de explicar os desvios daqueles que não se enquadravam na sociedade. As deficiências físicas foram as primeiras a serem apontadas; a deficiência mental, por muito tempo, foi confundindo-se com a doença mental: a diferença entre débeis e loucos (hoje, dir-se-ia, entre doença mental e deficiência mental ou intelectual) foi objetivada por psiquiatras, ao longo da história (LOBO, 2008; JANUZZI, 2012).

A educação, ou melhor dizendo, o cuidado e treinamento de habilidades dirigido às pessoas ditas com deficiência, aparece com iniciativas de alguns médicos – costuma-se mencionar o caso do menino Vitor, o selvagem educado por Itard, médico francês, como representativo dos primórdios da educação especial (BANSK-LEITE, GALVÃO, 2000; BEYER, 2003; TEZZARI, 2009). Das iniciativas individuais à institucionalização dos deficientes, os médicos seguiram determinando os rumos da educação para as pessoas com deficiência.

Hoje, embora se defenda a autonomia da escola e a considere como território dos professores, o discurso médico segue tendo bastante força no trato das pessoas com deficiência. Foi o que mostraram os dados. Nas falas, pode-se ver que o parecer pedagógico dos professores estava condicionado ao aluno ter ou não laudo médico, atestando condição física ou mental que necessitaria de avaliação pedagógica diferenciada:

P3: Agora, esse ano, por exemplo, eles vão ter um parecer de cada componente curricular, é isso?
Pesquisadora: Sim. Se a avaliação da escola é por parecer, cada professor faz um parecer.
P4: Mas não é por parecer, é por nota.
CP: Não. Mas os especiais é por parecer.
SR: A E1 é por nota. E o E2.
[...]
SR: P3, eu acho que a questão do laudo determina [se a avaliação do aluno deve ser reportada por parecer descritivo]. Daí ele é amparado por lei. Fico de te confirmar isso, mas acho que essa é a questão.
P3: Até pra gente poder esclarecer os pais. Um tem nota, outro tem parecer, por quê?
SR: Essa questão do laudo. Quem tem laudo é amparado por lei.
(SESSÃO 1)

Nem a professora da sala de recursos, nem a coordenadora pedagógica, nem os professores sabiam qual era o critério para um aluno ter parecer descritivo. Na dúvida, apontavam o laudo médico como o elemento definidor. A influência da perspectiva médica na escola tem, atualmente, se configurado como influência indireta, via formação de professores, numa perspectiva que privilegia o destaque das deficiências, dos transtornos, dos aspectos psicológicos e biológicos que estariam provocando o não-aprender. Na Educação Especial, essa vertente tem tradição. Borowsky (2010) e Michels (2011a), apontando os cursos de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado, destacam que, nesse atual modelo de formação, os currículos ainda são baseados no modelo médico-pedagógico e psicopedagógico, com ênfase nas deficiências e nas técnicas a ser empregadas para cada deficiência.

O excerto apresentado acima é do primeiro encontro, no qual as pessoas se estavam se ambientando com a discussão da inclusão – embora já estivessem com os alunos incluídos, em suas salas de aula, há cerca de um mês. Na sessão seguinte esclareceram-se as dúvidas, trazendo os documentos legais que apontam que não é necessário laudo médico para atendimento na sala de recursos multifuncional (BRASIL, 2011), nem para o aluno constar no Censo Escolar como aluno público da educação inclusiva (BRASIL, 2014). Tais documentos apontam, também, que a avaliação pode ser feita por meio de nota ou parecer descritivo, nas disciplinas regulares, ficando a critério das redes de ensino, das escolas e dos professores, já que os documentos orientadores (BRASIL, 2008, 2009, 2011, 2014) não estabelecem o formato de apresentação dessa avaliação. Nesses documentos

legais, a avaliação é apresentada com ênfase pedagógica, indicando o plano do AEE como instrumento que orientará o ensino voltado para o aluno incluído, a partir da avaliação deste, realizada pelo profissional da sala de recursos. Assim, a avaliação é vista como responsabilidade do professor especialista, em colaboração com os colegas da escola. Porém, percebe-se grande insegurança dos profissionais da escola diante de tal tarefa; eles, então, buscam, nos diagnósticos médicos, definições que enquadrem os alunos:

CP: (dirigindo para SR): O E2 e a E1 que têm laudo, né?
P4: O E2 anda muito fora...
CP: Ele não tem laudo.
P4: Mas como assim?
CP: Porque os pais não foram, não tem.
P4: Tá, eu te pergunto: a escola, sempre com esses problemas e sempre na sala de recursos, e nem a escola tem o laudo deles?
(SESSÃO 1)

Embora percebessem algumas dificuldades específicas e características que poderiam indicar a presença de deficiência nos alunos, seria o laudo médico que daria o veredito quanto aos procedimentos pedagógicos e modos de avaliação. Nessa primeira sessão, os participantes ainda não sabiam, ao certo, quais alunos seriam os incluídos, de acordo com as definições da Política de Inclusão (BRASIL, 2008). Até a terceira sessão, ainda havia confusão quanto aos alunos que teriam ou não deficiência. Nessa sessão, a professora da sala de recursos compartilhou as informações das pastas dos alunos e nelas constava que E1 e E2 seriam os alunos incluídos, de acordo com as definições da Política. Mesmo que também tivesse sido esclarecido que o diagnóstico médico não era o elemento definidor para o atendimento na sala de recursos e para a adaptação curricular (que abrange também a avaliação), os dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual foram os únicos que tiveram adaptação nas avaliações – tanto para a realização das provas, quanto para a apresentação da avaliação por parecer descritivo, ao invés de nota. Ao fim e ao cabo, mesmo sem haver indicação da necessidade da voz do médico, foi ela que conduziu as ações pedagógicas diferenciadas para determinados alunos.

Outro aspecto da avaliação, no cerne da contradição, foi essa conceituação nebulosa de quem seriam os alunos incluídos que os participantes compartilhavam. Retomando as colocações de Lobo (2008), que afirma a existência da deficiência

apenas mediante práticas sociais situadas historicamente, pode-se entender que a definição de quem seriam os alunos com necessidades especiais, ou os alunos incluídos, vai sofrendo modificações, junto com as alterações da sociedade – com suas práticas sociais, leis e regras, avanços científicos, conhecimentos popularizados etc.

A turbidez da definição dos alunos incluídos acentua-se com a alteração dos documentos legais, sem que as pessoas conheçam essas mudanças. Antes de 2008, falava-se em alunos com necessidades educacionais especiais (ou necessidades especiais). As Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica orientavam as práticas e conceitos como segue:

> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p.2).

Com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os conceitos mudam. É retirada a expressão necessidades educacionais especiais e se passa a falar em pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação[110]:

> [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização

[110] Em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também substituiu a expressão “educandos portadores de necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Porém, na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ainda consta o termo “portador de deficiência”.

de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.9).

A principal alteração, com a definição de 2008, é a exclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem não ligadas à causa orgânica do grupo. Assim, dificuldades de aprendizagem naturais ou de percurso[111] já não têm mais direito a acompanhamento especializado. Igualmente, outros transtornos de aprendizagem, como a dislexia, também não são direcionados para o AEE, da mesma forma que o transtorno de déficit de atenção e a hiperatividade (BRASIL, 2014). Essa discussão do não atendimento à hiperatividade foi levantada pelos professores na intervenção:

P5: [...] Pois é, mas as pessoas que têm esse tipo de problema [déficit de atenção e hiperatividade] elas não..., elas que se danem?
CP: Elas precisam, mas não se encaixam aí.
Pesquisadora: O que acontece é que, antes de 2008...
P5: Mas a lei não ampara quem tem déficit de atenção e hiperatividade.
P10: Esses podem, além de ir pra sala normal, frequentar a sala de apoio, né? (SESSÃO 3)

A proposta, defendida pela Política de 2008, pretende-se inclusiva, mas, ao restringir seu grupo alvo vai à contramão do cerne do conceito de educação inclusiva. No excerto acima, a coordenadora e a professora sugerem que alunos com déficit de atenção e hiperatividade deveriam ter acompanhamento da sala de recursos. Dessa sugestão, além da exclusão que a restrição da definição de população-alvo da política de inclusão impõe, há que se questionar a rotulação de alunos que são vistos com problemas [ou como problemas] na escola.

São muitos os que não aprendem e por diversos motivos. Do mesmo modo que o conceito de deficiência vai sendo objetivado historicamente, o não aprender na escola sofre o mesmo processo. Atualmente, por exemplo, ele vem sendo frequentemente atribuído à hiperatividade (MOYSÉS, COLLARES, 2012).

Os problemas na escola vão sendo atribuídos a características dos alunos, apenas os rótulos vão sendo alterados ao longo dos anos: as supostas disfunções neurológicas, a desnutrição infantil, os distúrbios emocionais e psicológicos (COLLARES, MOYSÉS, 1996; MEIRA, 2012), além das explicações que apontam a

[111] Dificuldades de aprendizagem naturais ou de percurso são aquelas dificuldades do aluno com algum conteúdo didático ou disciplina em algum momento da vida escolar. Elas podem estar ligadas à metodologia utilizada pelo professor, à presença de problemas familiares ou emocionais, aos eventos que estejam ocorrendo na vida extraescolar do aluno etc.

deficiência cultural e a diferença cultural (SOARES, 1997).

O próprio fracasso escolar vai sendo redefinido: se antes era composto pela reprovação e pela a evasão, nos últimos anos, aparece, também, como exclusão no interior da escola, exclusão da aprendizagem. A exclusão interna mascara a externa, por exemplo, na inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, no ensino organizado em ciclos com progressão continuada, na obrigatoriedade de matrícula atrelada a programas sociais. Essas estratégias mantém o aluno na escola e corrigem o fluxo escolar, porém, não garantem a sua inclusão no processo de aprendizagem. A escola, que se volta para incluir todos, deixa de lado sua função principal, que é ensinar – que é o conhecimento científico. Assim, para além da primeira impressão, o conteúdo da manifestação de contradição ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos esconde que a escola não tem ensinado ninguém, ou tem ensinado poucos, e que os grupos de crianças, consideradas como tendo problemas, são utilizados como justificativas para a situação. A contradição que subjaz aqui aproxima-se da falácia descrita no item anterior do capítulo: ela diz respeito aos alunos que estão na escola sem aprender. Os apontamentos de Freitas (2002, 2007) e Meira (2012) oferecem suporte para a compreensão desse fenômeno, que denominam, a partir de Bourdieu, de exclusão branda ou de exclusão do interior.

As práticas de exclusão branda são contínuas, graduais e os nelas envolvidos – sejam os professores ou os alunos[112] – não as percebem. Diz-se que tais práticas são insensíveis (FREITAS, 2002). Contudo, vez ou outra, o discurso deixa escapar denúncias das práticas de exclusão[113]. No excerto a seguir, a exclusão – tanto interna quanto externa – é apontada:

P13: Tu tem uma sala de aula com mais de 20 alunos e dois ou três casos de alunos especiais.
Pesquisadora: Mas vocês não comentavam que já tinham alunos com diferenças, dificuldades várias? Esses sempre estiveram na classe regular. Agora têm outros, com outras diferenças, outras dificuldades.
P4: A gente já não conseguia ajudar aqueles.

[112] Acrescentaria, aqui, a interventora-pesquisadora que, durante o período em que circulou na escola, também não enxergava com clareza as práticas de exclusão branda que ocorriam nela.

[113] Já se indicou essa exclusão produzida no interior da escola no item 5.2 do trabalho, ao discutir a aprendizagem expansiva.

P3: Tu acha que os alunos "normais" também estão incluídos? Também não. Eles são excluídos pelo próprio processo que vai se perpetuar na evasão escolar. (SESSÃO 1)

O professor P3 refere-se à evasão, mas a professora P4 e a pesquisadora indicaram processos de exclusão no interior da escola, dos alunos que sempre estiveram nela, mas que enfrentam dificuldades na aprendizagem e para os quais os professores, e a escola como todo, não têm dado suporte para que se apropriem do conhecimento sistematizado. No apontamento da pesquisadora, também se veem resquícios de uma psicologia que interpreta as dificuldades de aprendizagem localizando-as no indivíduo (MEIRA, 2012).

Na exclusão branda, a escolaridade é o motivo dela mesma, ou seja, estar na escola, completar o ensino fundamental e médio é a finalidade da escolarização e não a aprendizagem dos conteúdos escolares. Disfarçada de direito de seguir avançando, a exclusão do interior é clara na fala do professor:

P3: Mas meu olhar também não pode ser injusto com aquele outro, que também tem uma série de dificuldades. Por n elementos, por exemplo, a questão socioeconômica. Porque o Brasil é desigual, nisso. Assim como esse aluno tem necessidade especial e aquele meu aluno tem uma família desestruturada, que não dá base pra ele estudar. Aí eu vou, mais uma vez, entrar na discussão da linha tênue. Eu vou ter esse olhar: ele também tem o direito de avançar, não? Pela omissão do Estado, que não lhe deu a condição necessária para pleno desenvolvimento intelecto-cultural, eu também não tenho o direito de segurar ele.
Pesquisadora: Mas tu tem essa liberdade.
P3: Tudo bem. Então nós vamos ficar sempre na questão automática. Vai ficar sempre automático e, aí, como a gente vai mudar a questão da qualidade? Porque, assim como eu tenho que ter o olhar pra esse aluno, eu também, eu também tenho que olhar pra esse meu aluno com condição socioeconômica... que são menos abastados economicamente. E o que acaba acontecendo, ele também tem o direito de avançar.
(SESSÃO 1)

O professor aponta que todos teriam o direito de seguir avançando; tal direito se sobrepõe ao direito fundamental de todos estarem aprendendo. Freitas (2002, 2007) discorre sobre essa perspectiva de "inclusão" daqueles que o professor chama de alunos com condição socioeconômica menos abastada – os pobres – como sendo, na verdade, um processo de legitimação da exclusão social e de individualização do fracasso. A progressão, sem considerar a aprendizagem desses

alunos, “permite dissimular a exclusão social já *construída fora da escola* e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos” (FREITAS, 2002, p.309 – grifos do autor). Além disso, a progressão representa economia, pois a reprovação tem custos econômicos, políticos e sociais. Nesse sentido, o discurso da inclusão serve às políticas neoliberais: busca-se construir mecanismos que incluam os sujeitos nesse tipo de sociedade [excludente] que está posto.

Outro aspecto a ser destacado do excerto acima é a questão da qualidade do ensino. O professor questiona como ela ficaria se a escola segue aprovando todos os alunos que vê como desfavorecidos, principalmente os desfavorecidos economicamente, mas também aqueles com deficiência. Ainda, segundo as reflexões de Freitas (2002), a questão da qualidade entra em pauta nas discussões educacionais brasileiras na década de 1990, entendo-se que essa qualidade seria alcançada mediante incremento do controle (supervisionando os professores, realizando avaliações internas e externas) e da tecnologia (treinando professores em formações voltadas para as técnicas e com novos equipamentos). É a lógica da qualidade, ainda vigente. Como exemplos da configuração atual dos princípios de qualidade, apenas mencionando alguns, destacam-se as diversas avaliações de larga-escala das escolas, as discussões de meritocracia para os professores, a inclusão dos alunos com deficiência ser sustentada por professores com treinamento aligeirado, com base em técnicas para atender as deficiências e também com o suporte material das salas de recursos multifuncionais.

Além disso, a discussão sobre o acesso à escola e a conclusão do ensino básico são esvaziadas se separadas da discussão da qualidade. Esses aspectos não podem ser vistos como dois momentos do processo – primeiro se inclui e depois se qualificam os professores e se organizam as escolas – como parece que vem sendo pensada a inclusão (seja dos pobres, seja daqueles com deficiência).

Embora a exclusão de dentro, internalizada, não seja explícita, os sujeitos a revelam ao denunciar o não aprender. Na entrevista realizada com os alunos incluídos e apresentada na oitava sessão da intervenção, os alunos diziam perceber-se à margem do contexto e da dinâmica da sala de aula e da aprendizagem[114]. Na última sessão, a professora retoma a fala do aluno E2 para

[114] Descrição mais detalhada encontra-se no capítulo 4 – Descrição da intervenção.

endossar a impossibilidade de ensinar a todos, opondo-se à pesquisadora, que tentava ver saídas pontuais apenas para a inclusão desses alunos ditos com deficiência:

P4: Mas aí to numa aula com quase 30 alunos. Tu acha que eu vou conseguir pegar? Não, tu só vê o exemplo daqueles meus alunos que tinha no 6º ano C, como é que eu vou parar pra ensinar aquele?
Pesquisadora: P4, não tem que parar toda tua aula. Dá pra organizar a aula, organizar material. Por isso que disse que é importante, no início do ano, saber quem é o aluno.
P4: Mas aí ele vai dizer a mesma coisa: "Ela vem aqui e dá aula pra eles, fala pra eles, lê pra eles, explica pra eles!" Tu teve essa experiência, que ele respondeu!
(SESSÃO 10)

A partir das falas, fica exposto que a escola não é para os alunos com deficiência aprenderem, é para que eles sejam incluídos – e isso seria o bastante. Aquilo que o aluno relata, porém, desmonta a ideia de que, para ele, estar incluído bastaria estar junto. Ele indica que, se o professor não o considera na organização da aula, o processo de exclusão se institui.

O conteúdo da manifestação de contradição mostrando que, ao ensinar os alunos incluídos, não se ensinam os demais alunos, já aponta que, aos primeiros, nem se tentará ensinar, já que há o pressuposto de que, quando se ensinam os deficientes, os demais são excluídos:

P2: E eu não posso excluir os outros.
P4: E já ia te dizer. Nós vamos ter que deixar todos os outros retardados, retardatários, pra ficar dando aula pra esses.
Pesquisadora: Não é o que estou dizendo.
P4: Mas se tu quer fazer eles alcançarem algo, tem que esquecer que o resto existe.
(SESSÃO 9)

A exclusão da aprendizagem, daqueles que estão na escola, configurada como exclusão branda, que se apresentaria sutil e disfarçada, já não seria, assim, tão invisível e insensível. De acordo com Freitas (2002, 2007) e Meira (2012), a exclusão branda é dirigida aos pobres – aqui se pode ver que em relação aos pobres e com deficiência ela aparece duplamente, talvez por isso não seja assim tão branda, sutil e disfarçada.

A terceira categoria do conteúdo das manifestações de contradições que abordam as condições da escola – o que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é

necessário – está próxima à discussão elaborada acima, pois também enfoca a qualidade do ensino na escola, que se diz inclusiva. Porém, a ênfase da segunda categoria estava nos alunos. Nesta, direciona-se ao ensino e à escola.

A questão da qualidade do ensino assume diferentes perspectivas, dependendo do lugar de que se fale dela. Por exemplo, os professores apontavam, principalmente, as dificuldades no trabalho pedagógico e a estrutura da escola como elementos que impossibilitavam um ensino de qualidade. Desde a perspectiva dos governos e das políticas públicas, a qualidade pode ser aferida por meio das avaliações de larga escala e dos indicadores que elas produzem[115]. Reiteradas vezes, os professores indicavam que a tradicional estrutura da escola e do sistema educacional não contribuía com o trabalho pedagógico:

P4: O problema é que a gente enxerga isso tudo [uma escola que não atrai os alunos, que mais parece uma fábrica], mas o MEC não enxerga nada. Quem somos nós, perto deles?
P3: A estrutura da escola limita meu trabalho. Existe a superestrutura, a supraestrutura, a infraestrutura e eu dentro da estrutura. E eu, dentro da estrutura, não posso ir além do que superestrutura estabelece. Posso, minimamente, em sala de aula.
Pesquisadora: O espaço da aula é teu.
P3: Mas eu não posso sair daí de dentro, entre aspas.
Pesquisadora: Ok. A colega disse que consegue fazer outras experiências
P4: Mas é artes.
(SESSÃO 5)

As queixas em relação ao sistema eram gerais e não vinham acompanhadas de proposições concretas de enfrentamento, mas tidas como intransponíveis. Além disso, eram tomadas como situação invisível para os governantes, que desconheceriam os problemas da escola – a professora menciona que o MEC não conhece a escola real. E, de fato, o Ministério da Educação conhece a escola via relatórios e avaliações e, o que propõe como qualidade de ensino, está diretamente ligado à melhora dos indicadores e não à melhora da escola concreta.

A partir da década de 1990, no país, deu-se início à, ainda crescente, onda de avaliações nacionais que permitiriam acompanhar a qualidade da educação

[115] O Indicador de Desenvolvimento da Educação (IDEB) é o principal desses indicadores. Ao se discutir a qualidade do ensino fundamental no Brasil, ele considera o fluxo escolar – envolvendo taxas de aprovação-reprovação e abandono – e as notas dos alunos em provas estandardizadas, a Prova Brasil (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007).

brasileira (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007). Essas avaliações localizam as falhas nas escolas, tentando disfarçar as falhas nas políticas públicas, responsabilizando, centralmente, as escolas pelos aferidos baixos desempenhos. A esse respeito, Freitas (2007) chama atenção: “Os governos não podem ‘posar’ de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje” (p.975). Saviani (2013) vai além, afirmando que é tendência do poder público transferir responsabilidades que são suas. A educação é dever do Estado, contudo, esse Estado assume apenas o poder de regulação e avaliação das instituições e dos resultados dos processos de ensino.

Tentando superar a responsabilização unilateral das escolas, mas sustentando a importância de avaliações de qualidade, Freitas (2007) sugere um processo que denomina qualidade negociada. Seriam avaliações institucionais, realizadas pelos atores do processo de ensino (as pessoas das próprias escolas: gestão, professores, alunos), em parceria com os governos municipais, o que permitiria que se conhecesse profundamente a escola, assumindo compromissos de transformação dos aspectos que se percebessem como necessários para melhora do ensino e exigindo do Estado o que lhe cabe para que fossem garantidas as condições necessárias para o funcionamento da escola. Algumas mudanças são possíveis de se organizar localmente, mas outras demandam investimentos do Estado. Por isso, Freitas (2007) fala que esse processo de qualidade negociada trata-se de responsabilização bilateral. Nessa perspectiva, a intervenção aqui analisada pode ser entendida como parte do processo de avaliação local das dificuldades, aspirando comprometimento da gestão e dos professores, envolvidos com a inclusão dos alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental. No entanto, o comprometimento local não foi alcançado, dado que as condições, que deveriam ser providas por políticas públicas, não existiam:

P3: Aí que é a grande questão, que o nosso discurso não tá encaixando. Não é que os professores não querem se comprometer, mas, com 35 alunos, não vai. E tu acha que o gestor público vai querer, por exemplo, triplicar a folha de pagamento dele? Se o cara não quer dar nem o aumento pro cara, pra uma folha de pagamento com uma carga horária X, se tu fracionar um maior número de turmas, aí mesmo que não vai ter.
Pesquisadora: Tá, tu não vai conseguir pensar todas as aulas individualmente, mas tu tem que, pelo menos, olhar praquele aluno e avaliar ele a partir disso.

P3: Não vai acontecer isso aí porque todo o professor trabalha, no mínimo, 40, 60 horas. Hoje já dei 4, 5 aulas.
Pesquisadora: Mas tu, há pouco, me falou que percebe que tem alunos com dificuldade...
P3: [interrompendo a fala da pesquisadora] Mas isso ali, ali tu percebe. Mas agora, eu to dizendo assim, de tu fazer uma preparação a mais daquilo, é o que compromete.
(SESSÃO 5)

Diante das condições de trabalho a que são submetidos os profissionais da educação, eles apontam que não haveria maneiras de se pensar o ensino individualizado, considerando as especificidades dos alunos, das turmas e das escolas. No excerto acima, destaca-se que a desvalorização do professor e da educação em geral, materializadas, principalmente, nos baixos salários e parcos investimentos na escola, produzem um contexto que impossibilita o professor de preparar aulas qualificadas, pensando nos alunos, individualmente, já que ele acaba – para ter salário um pouco melhor – trabalhando extensas jornadas e com muitas turmas, sem tempo restante para planejamento. Nesse sentido, o professor indica as turmas com grande número de alunos e a baixa remuneração como elementos que interferem na qualidade do ensino.

Já se falou da formação de professores, no capítulo anterior, mas cabe reiterar que esse aspecto também foi elencado entre as condições que deveriam ser melhoradas, visando à qualidade do ensino para os alunos incluídos. Com relação a esse aspecto, também enxergavam muitas impossibilidades, seja por não restar tempo para qualificar-se, seja pela má qualidade dos próprios cursos, que não preparam adequadamente os professores:

P1: E quando tem cursos é em horários que tu não tem como fazer. Porque a carga horária do professor é 40 horas, 60 horas. Tá, tem o curso lá, mas tu não tem o que fazer.
P13: E tudo é em cima do professor! Sempre o professor.
P6: Mas tu acha que um curso te prepara?
P1: Não. Não prepara. Nem se tivesse lá na faculdade 1 ou 2 semestres, tu não consegue estar preparado.
(SESSÃO 1)

A formação dos professores, nos cursos de nível superior, está desacreditada pelos profissionais que esses cursos formam. A última fala do professor, dizendo que os cursos não preparam, parece ter-se tornado lugar comum, sendo

considerado normal – e até aceitável – isso acontecer. Contudo, não deveria ser assim. Questiona-se: se a formação universitária, seja inicial ou continuada, não forma os professores com condições de lidar com o cotidiano das escolas, de onde se esperaria advir a qualificação dos profissionais da educação?

Saviani (2009b), analisando a formação de professores, a partir do século XIX, no Brasil, vê as mudanças históricas em um quadro de descontinuidade, mas não de ruptura, no qual prevalece o descaso com as questões pedagógicas. Do esforço de compreensão histórica do tema, conclui:

> [...] a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009b, p.148)

Desse modo, com problemas na educação desde a formação dos professores, além de investimentos escassos e de políticas públicas que visam resultados quantitativos para a melhora dos indicadores da educação – e não para melhorar a própria educação, valendo-se de mecanismos que disfarçam a exclusão, ao invés de lidar com ela – é difícil pensar outra configuração para a escola e para a inclusão dos alunos com deficiência, nessa escola.

As políticas públicas pretendem responsabilizar escolas e professores, eximindo-se da obrigação de fazer investimentos na educação. A inclusão dos alunos com deficiência vem na esteira desse modo de fazer políticas públicas para a educação: alteram-se leis, definem-se direitos para os alunos, porém, o dever de fazê-los efetivos, fica para as escolas que, nem ao menos, participaram do processo decisório relacionado a essas mudanças. Educação de qualidade é cara e deve ser provida pelo Estado. Freitas (2007), problematizando a ideia de que não é suficiente colocar todos na escola, centrando sua análise no acesso dos mais pobres, possibilitado nas últimas décadas, defende serem imprescindíveis os investimentos – seus apontamentos vão na mesma direção daqueles que o professor levanta, durante a intervenção:

> O fato é que, para ensinar a pobreza, teríamos de gastar muito mais com educação, pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, já que mais personalizadas. Não poderíamos ter o número de alunos elevado em sala de aula, o que demandaria mais escolas. Não poderíamos tratar diferencialmente a pobreza, do ponto de vista metodológico, deixando-a em trilhas secundárias que remetem ao nada. Tudo isso custa. Seria melhor

> assistir a sua passagem pelo sistema e, por que não, de certa forma facilitá-la? (FREITAS, 2007, p.981).

Se, ao invés de falar de pobreza, na citação, ela fosse substituída por deficiência, seguiriam válidas as mesmas proposições. O ensino, para as pessoas com deficiência, demanda estratégias personalizadas, turmas com menos alunos por sala de aula e professores com formação adequada, com tempo para estudo e planejamento – condições que os professores, durante a intervenção, apontavam como possíveis no contexto da classe especial ou escola especial:

P4: Eu vou dizer assim, piorando, a situação não está. Mas eu digo assim: se ele estivesse aqui dentro da escola, numa sala com 5, 6 alunos, ele aprenderia muito mais do que lá dentro de uma sala com 26 alunos. [...] Ele vai aprender muito mais numa turma menor. Ele poderia estar tendo menos conteúdo. Todos os deficientes podiam, numa sala separada, numa turma pequena, com 10, 15 no máximo. Eles iam ter o desenvolvimento deles.
P7: As salas são muito cheias.
P2: Os 6os anos são um horror
P4: A dedicação do professor seria melhor.
P5: E pode?
P4: Não pode, pois é. É o que eles estão desfazendo, porque, uma vez, eles tinham escola especial.
Pesquisadora: Mas a escola especial também não funcionava bem.
P4: Não funciona muito bem de um jeito, não funciona muito bem de outro. Vamos empurrando tudo com a barriga.
Pesquisadora: Agora não muda mais, ao menos não tão cedo. Vamos ter que arrumar um jeito de melhorar a situação.
P4: Todo mundo está tentando, mas a realidade que a gente tem...
(SESSÃO 7)

A escola ou classe especial foi, durante a intervenção, apontada como o espaço adequado aos alunos com deficiência, justificando a resistência à sua inclusão na escola regular. Bezerra e Araújo (2011) tecem uma interessante (por fugir do lugar comum) e crítica análise da contraposição, entre a Pedagogia Especial e a Pedagogia de Orientação Inclusiva, para os alunos com deficiência intelectual, na qual apresentam o ensino especial como apresentando caráter revolucionário e científico e a proposta inclusiva caráter reacionário e pseudocientífico. A primeira vista, pareceriam invertidos os adjetivos. Em linhas gerais, o argumento dos autores é que a educação inclusiva constrói-se sobre uma postura dita politicamente correta, embora com ações incorretas, antidemocráticas, pois, na escola regular, a inclusão implementa-se de modo irresponsável, sem conhecimento das especificidades

desse seu público-alvo, não contribuindo para a sua aprendizagem, em uma situação que beira a negligência. Por outro lado, a educação especial estaria voltada para atender o aluno em suas características e, principalmente, teria o saber-fazer necessário para as práticas pedagógicas dirigidas aos alunos com deficiência intelectual. Enquanto, na proposta da escola inclusiva, prevalece o espontaneísmo, a escola especial tem o conhecimento do desenvolvimento desses alunos e dos métodos e práticas já estudados para o seu ensino. Desse modo, a perspectiva de igualdade, hoje propalada pela pedagogia inclusiva, ao invés de ser democrática, constitui-se como escamoteamento da singularidade humana e seria antidemocrática ao marginalizar os alunos com deficiência intelectual do processo de aprendizagem. Os autores não defendem o retorno da escola especial – seria um retrocesso, na busca de uma sociedade mais justa, consciente dos direitos humanos fundamentais – mas questionam a concepção de escola inclusiva, em voga hoje, sugerindo que o resgate de alguns aspectos da pedagogia especial poderia contribuir para que as ações pedagógicas fossem fundamentadas em conhecimento científico, com a valorização do saber-fazer. A defesa é de uma escola inclusiva e de qualidade.

Concluindo a análise das manifestações de contradições retomam-se as colocações, do início do capítulo, acerca do potencial de mudança que as contradições guardam. A argumentação, elaborada a partir dos dados e do suporte teórico, mostra que a indicação de contradições presentes nos discursos dos sujeitos não foi suficiente para desencadear processo de mudança. O exame das contradições não avançou, sendo expressas apenas no nível dos problemas e das tensões correntes (atuais). Além disso, as contradições vistas como estando além do escopo e da responsabilidade da escola e da sala de aula, centravam-se na crítica às políticas públicas e as suas consequências para a escola, assumindo-se posição passiva nesse processo. Os sujeitos não se enxergavam como responsáveis e com poder para movimentar mudanças – corroborando com a análise já apresentada sobre *agency*.

Conforme se analisou no capítulo acerca da aprendizagem expansiva, as ações realizadas na intervenção não lograram levar a cabo a construção do novo. As novas ferramentas e os novos conceitos, que poderiam expandir a compreensão de inclusão e transformar as práticas ligadas a ela, não se consolidaram. Dessa

forma, também o objeto da intervenção não foi transformado, ainda que existissem contradições, no sistema de atividade, provocando constantes tensões.

Para encerrar a discussão deste capítulo, abrindo outra frente de análise, são trazidos, na sequência, alguns apontamentos que buscam relacionar as compreensões de inclusão que tiveram centralidade na intervenção à construção histórica delas. Retomando a ideia de que o significado é social e que os sentidos pessoais são interpretações subjetivas desse conteúdo social, é imprescindível localizar a compreensão de inclusão na sociedade que a produz e considerar que as mudanças da sociedade implicam mudanças na compreensão dos conceitos, como é o caso da compreensão do conceito de inclusão.

6.4 O movimento da inclusão no contexto de constituição das políticas públicas no país: apontamentos sobre o movimento histórico do objeto da atividade[116]

O processo de inclusão investigado na escola insere-se num movimento de crescimento da inserção dos alunos com deficiência na escola regular. A ampliação das matrículas na rede regular foi vivenciada com a chegada desses alunos aos anos finais do ensino fundamental. Aliás, o sucesso da proposta de inclusão vem sendo proclamado com base justamente na evolução das matrículas dos alunos com necessidades especiais em classes comuns (nas escolas regulares). A Tabela 2 reúne os dados – que argumentariam a favor da efetividade da inclusão – divulgados pelo MEC, em 2008, no Diagnóstico da Educação Especial (referentes ao período de 1998 a 2006), os divulgados em 2014, no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (referentes ao período de 2007 a 2013) e os divulgados em 2015, na Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica 2014 (referentes ao ano de 2014).

Tabela 2 - Distribuição das matrículas de alunos com necessidades especiais no período de 1998 a 2014

Ano	Classes especiais ou escolas especiais	Classes comuns	Total de matrículas
1998	293.403	43.923	337.326

[116] A análise histórica do objeto da pesquisa não tem a mesma envergadura que a análise empírica do objeto, no contexto da intervenção. Ainda que merecesse tal discussão, o que se apresenta no trabalho são considerações que oferecem uma vaga ideia do contexto mais amplo de constituição histórica da compreensão sobre a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

1999	311.354	63.345	374.699
2000	300.520	81.695	382.215
2001	323.399	91.344	404.743
2002	337.897	110.704	448.601
2003	358.898	145.141	504.039
2004	371.383	195.370	566.753
2005	378.074	262.243	640.317
2006	375.488	325.136	700.624
2007	348.470	306.136	654.606
2008	319.924	375.775	695.699
2009	252.687	387.031	639.718
2010	218.271	484.332	702.603
2011	193.882	558.423	752.305
2012	**199.656**	**620.777**	**820.433**
2013	194.421	648.921	843.342
2014	**188.047**	**698.768**	**886.815**

Fonte: Brasil (2008, 2014, 2015)

De acordo com essas fontes, haveria 698.768 alunos com necessidades especiais, em classes comuns, no ano de 2014 (último ano com dados oficiais disponíveis), cerca de 78,8% do total das matrículas desses alunos. Se comparados com os anos anteriores, nota-se aumento expressivo das matrículas em classes comuns e a queda do número de alunos em classes ou escolas especiais. O ano de 2008 marca a mudança no predomínio das matrículas: migração dos espaços "segregados" para as classes inclusivas – reflexo da Política de 2008, mas também das ações que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990.

Esses dados são utilizados para atestar a eficácia das políticas de inclusão nas escolas, mas sua apresentação não é feita de maneira ingênua. A forma de organização de informações tem sempre o propósito de corroborar um discurso – aqui, o do avanço da inclusão escolar. Por exemplo[117], contrapondo os dados apresentados pelo INEP/MEC à análise apresentada por Vaz (2013) – que utiliza os

[117] Citamos apenas uma pesquisa, como exemplo, pois a análise dos dados de matrícula não é o objetivo deste trabalho. Entretanto, cabe pontuar que, nos últimos anos, pesquisadores têm feito outras análises, a partir dos microdados do Censo Escolar. Os resultados têm mostrado a "maquiagem" que é feita nos dados dos relatórios oficiais. Pesquisas que analisam os microdados da educação especial: Michels, Garcia (2014); Meletti, Ribeiro (2014), Laplane (2014).

microdados[118] do Censo Escolar de 2012[119] (mesma fonte do INEP/MEC) para, entre outros objetivos, comparar o número de matriculas na modalidade Educação Especial Substitutiva (classes e escolas especiais) com a modalidade Atendimento Educacional Especializado – obtém-se outra perspectiva para a leitura desses dados (Tabela 3).

Tabela 3 - Número de matrículas na modalidade Educação Especial Substitutiva e na modalidade Atendimento Educacional Especializado, em 2012

Ano	Educação Especial substitutiva	Atendimento Educacional Especializado
2012	199.656	251.278

Fonte: Vaz (2013)

O número de alunos em classes ou escolas especiais, no ano de 2012, é o mesmo (199.656). Contudo, o número de alunos com acesso a atendimento especializado na rede comum, ou seja, no Atendimento Educacional Especializado, é bem mais baixo que o número total de matrículas: são 251.278 alunos no Atendimento Educacional Especializado de um total de 620.777 alunos matriculados em classes comuns. Essa diferença resulta em 369.499 alunos que estão incluídos, por ter matrícula na escola comum, mas que não têm acesso a atendimento especializado. Os dados oficiais apenas mostram o número crescente das matrículas de pessoas com deficiência na escola regular, deixando de especificar as condições oferecidas para seu atendimento.

Assim, fica claro que a compreensão de inclusão subjacente ao discurso oficial diz respeito, apenas, à matrícula em escola regular. Dos significados do objeto da atividade, estabelecidos na análise, tal compreensão estaria contemplada na

[118] Os microdados do Censo Escolar são relativos à educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Os microdados são apresentados em formato ASCII e acompanhados de inputs, ou seja, canais de entrada para leitura dos arquivos por meio da utilização dos softwares SAS e SPSS. Os microdados do Censo Escolar estão disponíveis para download na página do INEP: http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados

[119] Seria interessante apontar os dados referentes à Educação Especial Substitutiva e ao Atendimento Educacional Especializado, também dos censos de 2013 e 2014. Contudo, o INEP não divulga tais informações de modo organizado e elas teriam de ser obtidas pela análise dos microdados, como o fez Vaz (2013) com os dados referentes ao Censo Escolar de 2012. Uma vez que essas informações, apesar de interessantes para a análise, não são essenciais, foram, tomados apenas os dados já organizados, entendendo que a comparação, com base nas informações de 2012, seria suficiente para sustentar a argumentação aqui pretendida.

categoria inclusão como falácia – juntamente com os pressupostos da atual política de educação inclusiva, já examinados nessa categoria.

Neste último tópico do capítulo, pretende-se descrever, minimamente, as mudanças no contexto das políticas para a educação das pessoas com necessidades especiais, que resultaram na presente configuração de educação inclusiva. Essa pequena contextualização da inclusão requer que se inicie considerando os movimentos da Educação Especial, no Brasil, uma vez que a proposta de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular é recente e está imbricada com o desenvolvimento e desdobramentos da Educação Especial. Também, nos dados da pesquisa, esta, tanto no modelo das escolas especiais como no modelo de atendimento educacional especializado, era mencionada com frequência. Se, historicamente, a Educação Especial responsabilizou-se pelo ensino aos alunos ditos especiais, hoje, no entendimento dos participantes da pesquisa, ainda é nela que se enxergava o "saber-fazer" – conforme apontam Bezerra e Araújo (2011).

Sem a pretensão de uma revisão detalhada, alguns apontamentos são necessários para se chegar à discussão da educação inclusiva, tão propalada atualmente[120]. A educação e, obviamente, também a Educação Especial, estão atravessadas pelas demandas da sociedade e as mudanças nelas observadas acompanham outras que ocorrem nas relações sociais, políticas e econômicas, como um todo. Houve um período (na Idade Antiga) que nem se pensava em educar as pessoas com deficiência: em algumas culturas, elas eram eliminadas (mortas). Posteriormente (Idade Média e Moderna) foi-se criando um olhar de piedade em relação aos desvalidos, muito influenciado pela Igreja; a industrialização via nos deficientes indivíduos inaptos para o trabalho (Idade Contemporânea). No Brasil, por muito tempo a escolarização era acessada por poucos, e as pessoas com deficiência integravam a massa dos que ficavam sem escola. As iniciativas de educação para as pessoas com deficiência no país foram pontuais e de pouco impacto (no final do século XIX), considerando o contingente do público potencial.

[120] Há vários trabalhos que tratam dessa análise histórica com profundidade. Eles foram tomados como referência para a breve discussão que aqui se apresenta: Januzzi (2012), Kassar (2011), Bianchetti e Correia (2011), Mendes (2010), Mazzotta (2005), Rosseto et al. (2006), Bueno (1993).

Eram iniciativas de caráter médico-psiquiátrico e, posteriormente, até educacional, mas com cunho predominantemente assistencialista[121].

A educação para as pessoas com deficiência foi migrando da educação especial para a educação inclusiva, apenas a partir da década de 1990, com reformas[122] educacionais disseminadas nos países em desenvolvimento (GARCIA, 2010, 2014; KASSAR, 2011; LIBÂNEO, 2012). Tais reformas foram orientadas por acordos, firmados em conferências internacionais, sob forte influência do Banco Mundial. Algumas conferências influenciaram, substancialmente, a elaboração das políticas de inclusão brasileiras[123].

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, trouxe a proposição de inclusão para as políticas públicas nacionais. A partir de uma perspectiva de escola acolhedora, seus pressupostos perpassam ainda as políticas com ênfase social e assistencial propondo atender necessidades básicas de aprendizagem, voltadas principalmente aos mais pobres, bem como às pessoas com necessidades especiais. De forma direta, observa-se a influência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, em 1994, na Política Nacional de Educação Especial (1994), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, que ocorreu na Guatemala, em 1999, repercute na Lei da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência (2000). Por fim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque,

[121] Na análise do conteúdo das manifestações de contradição, no item anterior deste capítulo, já foi abordada essa influência da área médica na constituição da educação para as pessoas com deficiência.

[122] As reformas da década de 1990 não estiveram centradas apenas na educação. O Estado assume um modelo de administração gerencial, seguindo a racionalidade do mercado de prestação de serviços (e não de bem estar social) (FREITAS, 2002; GARCIA, 2014).

[123] A menção à influência das conferências, em detrimento de outros fatores, não quer localizar nelas a origem das políticas de inclusão escolar. Uma análise dos elementos interligados na elaboração das políticas de inclusão demandaria extensa discussão, que não cabe neste trabalho – apesar de ser de extrema relevância uma análise histórica dos elementos que influenciaram a inclusão que se acompanhou na escola. Corre-se o risco de parecer reducionismo discutir centralmente os acordos internacionais, contudo se entende ser importante trazer uma contextualização mais ampla da inclusão, ainda que, assumidamente, incompleta.

promovida pela ONU, em 2006, é adotada como parâmetro para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)[124].

Não se deve entender essa sequência de conferências como produzindo mudanças lineares na organização da educação e da inclusão escolar – na organização das práticas, há muitos outros elementos a serem considerados. Elas são mencionadas como exemplos que mostram que as políticas educacionais têm origens que não estão, essencialmente, nas necessidades da escola, mas sim nas necessidades de um mercado global. De todo modo, é na escola que tais políticas vão reverberar.

A partir da discussão das manifestações de contradição (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011), apresentada no tópico anterior, pode-se entender que as contradições que aparecem no discurso dos participantes têm raízes remotas. Resgatando o conceito de contradição primária, aquela entre valor de uso e valor de troca (ENGESTRÖM, 1987, 2010; ENGESTRÖM, SANNINO, 2010) – já apresentado no item 2.3 do trabalho – entende-se também que, na sociedade capitalista, a contradição primária é inerente a qualquer mercadoria – e a educação, na lógica atual, é mercadoria (GARCIA, 2014). Aliando as duas teorizações sobre as contradições, pode-se pensar que as contradições manifestadas no discurso têm origem histórica atrelada à contradição primária. Engeström (1987), ao explicar o conceito de sistema de atividade, ressalta a presença das contradições e a influência do contexto e das condições sociais e econômicas nele:

> Sistemas de atividade são cada vez mais perpassados e saturados pelas leis socioeconômicas básicas e as correspondentes contradições de dada sociedade. Em outras palavras, atividades são cada vez menos deixadas em relativo isolamento das turbulências sociais, como vestígios de formações socioeconômicas anteriores.
> Essas formulações não coincidem com uma concepção linear, mecânica e determinística da história. Quando falo sobre contradições, quero dizer que cada formação socioeconômica tem suas próprias contradições, qualitativamente específicas, que tornam simples comparações quantitativas e imagens definitivas de uma sociedade ideal sem sentido. Contradições também implicam zonas de relativa indeterminação, no curso do desenvolvimento (ENGESTRÖM, 1987, p.157, tradução livre da autora)[xli].

[124] Houve outras conferências antes dos anos 1990 – por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) – bem como outros documentos nacionais que abordavam a educação para as pessoas com deficiência, como a Constituição Brasileira de 1988. Contudo, foi a partir dos anos 1990 que eles assumiram a tônica do discurso de inclusão. Anteriormente, falavam, centralmente, em garantir direitos, em integração.

Nesse sentido, reafirma-se que as contradições relacionadas ao conceito de inclusão tem, ao fim e ao cabo, a mesma origem de todas as contradições da sociedade capitalista: a educação como mercadoria em seu valor de uso e valor de troca. Contudo, é preciso ressaltar que, em cada sociedade – e até em cada sistema de atividade – as características dessa contradição apresentam-se de diferentes modos, o que evita uma visão determinista e obriga o entendimento de cada sistema, com base em suas características. Essa interpretação é coerente com a proposição de aprendizagem expansiva e com a ideia de que as contradições também carregam potencial para desenvolvimento. Tomando-se, por exemplo, a contradição primária como determinante do ensino de baixa qualidade, nos países em desenvolvimento, não haveria razões para conduzir intervenções formativas já que, por princípio, não haveria alternativas.

É interessante que se assuma a perspectiva da Teoria da Atividade, pois ela enfatiza o contexto social, cultural, econômico, histórico e suas contradições, no entanto, não de forma fatalista e imobilizante. Essa Teoria enxerga nas contradições o motor das transformações desses contextos, partindo das transformações ocorridas em sistemas de menor escala – uma escola, por exemplo.

Não somente no marco da Teoria da Atividade, há outros estudos que endossam as discussões da contradição primária. Nos estudos da área da Educação e da Educação Especial, que sustentam a argumentação deste trabalho, há o reconhecimento – ora mais explícito, ora nem tanto – da contradição, sobre a qual está erguida a sociedade capitalista, descrita por Marx (2003): aquela entre valor de troca e valor de uso[125]. Garcia (2014) discute as transformações nas políticas educacionais, a partir dos anos 1990, que vêm sendo denominadas políticas inclusivas. Segundo a autora, tais políticas revelam contradições de uma sociedade que é sustentada por desigualdades, mas que coloca na educação – qualificada, agora, como inclusiva – a redenção das questões sociais para a construção de uma sociedade inclusiva. Essas políticas utilizam elementos discursivos que criam um campo de significações buscando coesão social, visando apaziguar as lutas sociais falando em universalização, em inclusão, mas mantendo as desigualdades.

[125] Vários autores citados neste trabalho adotam essa perspectiva. Os mais recorrentes são Saviani, Duarte, Garcia, Michels, Shiroma, Evangelista, Triches, Libâneo, Freitas, Martins, Leher, Bueno.

Bueno (2008) problematiza a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que proclama a inclusão de todos, centrando no acesso à escola pelos mais pobres, mas deixa de lado o aspecto da qualidade escolar, tanto para aqueles com como para os sem deficiência:

> Por isso, parece ser ingênuo o espanto de muitos profissionais, estudantes e acadêmicos da educação especial frente aos resultados escolares extremamente baixos alcançados por alunos deficientes, em particular aqueles oriundos das camadas populares, como se eles refletissem situação muito diferente de seus pares não-deficientes. [...] Na verdade, como quis aqui apresentar, esta é uma contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferece mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo (BUENO, 2008, p.47-48, grifos da autora).

Resulta que ninguém está incluído no processo de aprendizagem ou, desde outra perspectiva, todos estão incluídos em uma escola que não ensina. Isso como produto de uma educação pensada a partir de custos mínimos e que, mesmo assim, se admira com as avaliações negativas relativas à aprendizagem dos alunos. As três categorias das manifestações de contradição, indicadas na análise da intervenção, estão contempladas na colocação de Bueno: avaliação (resultados baixos); ensinar os alunos incluídos *vs*. ensinar os demais alunos (os resultados baixos são compartilhados por alunos com e sem deficiência); o que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é necessário (não há condições mínimas para a apropriação do conteúdo escolar). Assim, reitera-se que, na origem remota dessas contradições, que apareceram no discurso dos participantes, está a contradição primária: “contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado” (BUENO, 2008, p.48).

Raízes da compreensão de inclusão como aprendizagem ou como falácia, podem ser buscadas também na definição da função da escola. Libâneo (2012) argumenta que, desde os anos 1990, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, vem-se propagando uma visão de escola voltada ao acolhimento social, deixando de lado a função de ensino, de apropriação, por parte dos alunos, da cultura e da ciência produzidas historicamente. Da mesma forma que a escola, ao assumir como função social o acolhimento realiza um arremedo de escolarização, a inclusão, voltada para tal fim, também resulta falaciosa.

Como resultado das declarações, produzidas desde os anos 1990, crescem as críticas à dita escola tradicional e se defende a escola como lugar de ações socioeducativas amplas, visando o atendimento das diferenças individuais e sociais, que prime pelo clima de convivência, em nome de uma educação inclusiva (para todos). O que esconde o discurso das diferenças[126] é o estabelecimento de dois tipos de escola no Brasil: para os pobres, uma escola voltada para o acolhimento, assistência, sociabilidade, enquanto que, para os ricos, uma escola assentada no conhecimento, na aprendizagem (LIBÂNEO, 2012). Nesse contexto, a escola, que se diz inclusiva, é aquela que exclui os pobres, os com deficiência, de uma escola que possibilite inclusão social.

Essa nova escola é a que propaga o atendimento das necessidades mínimas de aprendizagem, ligadas a competências requeridas para o mundo do trabalho e para a vida cotidiana (LIBÂNEO, 2012). É a escola do "aprender a aprender" (DUARTE, 2006), tanto para o ensino aos alunos, quanto para a formação esvaziada dos professores (FACCI, 2004).

Libâneo (2012) aponta os pressupostos da escola do acolhimento e da socialibilidade nos documentos internacionais representantes das políticas neoliberais. Ele sugere, então, pensar em uma escola da aprendizagem a partir das contribuições de Vygotsky acerca do papel da cultura e do conhecimento científico para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos de modo a torná-los aptos a atuar de modo crítico na sociedade. Para o autor, "não há justiça social sem conhecimento, não há cidadania se os alunos não aprenderem" (p.26). Ele propõe pensar uma escola que não escamoteie a questão das diferenças e da socialização, mas que possa articulá-las com a formação cultural e científica.

Embora compreendendo o contexto social, econômico e político desfavorável a transformações que levem à educação, verdadeiramente, para todos, Libâneo (2012) delineia uma via de ação e de enfrentamento das contradições que a análise do contexto lhe mostra: a valorização da aprendizagem. Mesmo que não aponte caminhos concretos, nega aceitar um diagnóstico fatalista para a educação. É essa visão que também sustentou a presente pesquisa.

[126] O discurso das diferenças já foi problematizado no item 6.2 deste capítulo, que aborda a inclusão como falácia.

[xxxiv] The circle around the object […] indicates at the same time the focal role and inherent ambiguity of the object of activity. The object is an invitation to interpretation, personal sense making and societal transformation. One needs to distinguish between the generalized object of the historically evolving activity system and the specific object as it appears to a particular subject, at a given moment, in a given action. The generalized object is connected to the societal meaning, the specific object is connected to personal sense (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010, p.6).

[xxxv] De este modo, vemos que la conducta colectiva del niño no solo activa y adiestra sus funciones psicológicas, sino que es el origen de una forma de conducta completamente nueva, la cual surgió en el período histórico de la humanidad y que en la estructura de la personalidad se presenta como función psicológica superior. La colectividad es la fuente del desarrollo de estas funciones, en particular, en el niño mentalmente retrasado (VYGOTSKI, 1997, p.140).

[xxxvi] El defecto orgánico en sí (la ceguera, la sordera, etc.) es un hecho biológico. Pero el educador no tiene que operar tanto con estos hechos en sí, sino con sus consecuencias sociales. Cuando estamos ante un niño ciego como objeto de la educación, debemos enfrentar, no tanto la ceguera, sino los conflictos que emergen en ese niño en cuanto se incorpora a la vida. Por eso, la educación del niño deficiente es una educación social (VYGOTSKI, 1997, p.199).

[xxxvii] Precisamente porque el niño retrasado llega con dificultad al pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta capacidad por todos los medios posibles. El objetivo de la escuela en fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos del pensamiento, puesto que abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él. En tal sentido, la tentativa de nuestros programas de brindar al niño mentalmente retrasado una concepción científica del mundo, de revelarle los vínculos existentes entre los fenómenos vitales fundamentales, los nexos de orden no concreto, de formar en él, dentro de la escuela, una actitud consciente hacia toda la vida futura es, para la pedagogía terapéutica, una experiencia de importancia histórica (VYGOTSKI, 1997, p. 150-151).

[xxxviii] [...] los conceptos científicos establecen una parcela de desarrollo que el niño no ha recorrido aún, si la asimilación del concepto científico se anticipa, es decir, se produce en una zona en que aún no han madurado las posibilidades correspondientes, comenzaremos a darnos cuenta de que la enseñanza de los conceptos científicos puede desempeñar en realidad un enorme y decisivo papel en el desarrollo mental del niño (VYGOTSKI, 1934/1993, p.255).

[xxxix] "[...] contradictions are the driving force of transformation. The object of the activity is always internally contradictory. It is these internal contradictions that make the object a moving, motivating and future-generating target" (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010, p.5).

[xl] "[...] contradictions do not speak for themselves, they become recognized when practitioners articulate and construct them in words and actions" (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011, p.371).

[xli] Activity systems are increasingly penetrated and saturated by the basic socio-economic laws and by the corresponding contradictions of the given society. In other words, activities are less and less left in relative isolation from societal turbulences, as remnants from earlier socio-economic formations.
These formulations do not coincide with a linear, mechanically deterministic conception of history. When I talk about contradictions I mean that each socio-economic formation has its own, qualitatively specific contradictions, which makes simple qualitative comparisons and finalistic images of an ideal society senseless. Contradictions also imply zones of relative indetermination in the course of development (ENGESTRÖM, 1987, p.157).

7 Avaliação: as lições – ou as limitações – da intervenção e a percepção dos participantes

Tendo já avaliado os dados da intervenção, esta última parte da tese volta-se à avaliação da própria intervenção, que foi organizada em dois componentes: o primeiro é a avaliação do método ou design da intervenção, a partir da inspiração do Laboratório de Mudança, e o segundo é a avaliação da intervenção pelos participantes.

7.1 Avaliação do design da intervenção

Além de analisar os resultados da intervenção, é fundamental analisar a própria intervenção, tanto para melhor compreender os resultados alcançados, quanto para contribuir com as discussões sobre o potencial das intervenções, particularmente, do Laboratório de Mudança. A compreensão dos aspectos positivos e, principalmente, das limitações do método – ou *design* – da intervenção contribui também para que outros pesquisadores interessados em empreender investigações nesse mesmo formato possam aprimorar suas propostas.

O modelo do Laboratório de Mudança – explicado no item 3.2.1 deste trabalho –, que inspirou o *design* da intervenção, oferece uma sistematização para intervenções que visem produzir mudanças, a ser elaboradas pelos próprios participantes, em um sistema de atividade. Contudo, os próprios autores (ENGESTRÖM, GLAVEANU, 2012; VIRKKUNEN, NEWHAM, 2015) ressaltam que não se trata de um modelo de sistematização fixo, que possa ser copiado para diferentes contextos. Pelo contrário, os princípios de sistematização seguem válidos, mas o modo como ela acontecerá exige criatividade e conhecimento. “O Laboratório de Mudança deve ser cuidadosamente adaptado às circunstâncias locais e às condições históricas, toda vez que for utilizado” (ENGESTRÖM, GLAVEANU, 2012, p.517, tradução livre da autora) [xlii].

Deseja-se, aqui, advertir para o fato de que, apesar de o modelo ser um guia útil para o planejamento de uma intervenção, levá-la a cabo nessa perspectiva não é simples e nem livre de percalços. A seguir, são apontados alguns pontos que poderiam ser tomados como lições da intervenção realizada – frutos das limitações percebidas durante sua implementação.

O primeiro ponto é o necessário conhecimento profundo do arcabouço teórico que sustenta a intervenção formativa, nos moldes do Laboratório de Mudança. A proposta de intervenção parte da Teoria da Aprendizagem Expansiva – elaborada por Engeström, no escopo da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Sem compreender amplamente os fundamentos teóricos desse tipo de intervenção, corre-se o risco de tomá-las como procedimentos a ser seguidos, sem a devida reflexão.

Ao iniciar as sessões da intervenção, ainda se estudavam as proposições do grupo de pesquisadores de Helsinque. Apesar de ter maior conhecimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade – centrado nas produções das duas primeiras gerações: Vygotsky e Leontiev – e dos princípios das pesquisas do tipo intervenção, as ideias de intervenção propostas pela terceira geração da Teoria Histórico-Cultural da Atividade ainda estavam sendo compreendidas, pela pesquisadora. O limitado conhecimento teórico resultou, então, em limitações do *design* da intervenção.

Por exemplo, a compreensão de aprendizagem expansiva e das ações de aprendizagem expansiva não era clara. Tais conceitos eram conhecidos, mas não foram transpostos para a prática, pois ainda não haviam sido ampla e adequadamente apropriados. Talvez, tendo-os de modo consciente, ao longo da intervenção tivesse sido possível oferecer suporte mais consistente para que as ações de aprendizagem expansiva avançassem para a implementação e consolidação – conforme a discussão apresentada no capítulo 5. Mas, talvez, isso não ocorresse, mesmo que tivesses apropriação adequada, já que o tempo de intervenção foi reduzido (apenas 10 sessões). Durante a intervenção, não se tinha tomado consciência de quais ações estavam predominando. Assim, ao invés de perseguir uma lógica de desenvolvimento das ações, foi-se tateando, experimentando estratégias de desenvolvimento de aprendizagem coletiva. Se a pesquisadora tivesse prestado atenção às ações de aprendizagem expansiva, talvez não tivesse, por exemplo, dado por encerrada a discussão do protocolo de organização da inclusão na escola, na quarta sessão, sem acompanhar o processo de implementação de tal protocolo, supondo que a sua modelagem seria suficiente para gerar transformações no sistema de atividade. Desse modo, para apresentar, nesse relatório, o movimento das ações de aprendizagem expansiva foi preciso interpretar os objetivos das ações ocorridas.

Ainda sobre conhecimento teórico, era imprescindível entender os pressupostos do Laboratório de Mudança. Na intervenção realizada, deu-se pouca

atenção à análise histórica. Mais uma vez, mesmo conhecendo o conceito, ele não foi conscientemente colocado em prática. As instruções do método apontam que se deve conhecer bem o sistema de atividade, que é necessário coletar o máximo de informações possíveis e ter certa familiaridade e imersão no contexto no qual será realizada a intervenção. Além disso, durante a intervenção, os sujeitos deveriam voltar-se a essa análise histórica do sistema de atividade que se está analisando, buscando a origem das dificuldades, as mudanças e as influências importantes que perceberam, no decorrer do tempo. Assim, poder-se-ia melhor compreender a constituição das contradições naquele sistema. Nesse sentido, a limitada compreensão dos modos de análise, resultou em ter sido enfatizada apenas a análise empírico-real, ou seja, apenas a análise da configuração presente do sistema de atividade. Essa limitação da análise histórica também teve reflexos nos poucos dados disponíveis para compreender, com detalhes, a evolução da inclusão dos alunos com deficiência, naquela escola.

Provavelmente a imersão no campo de pesquisa, conhecendo os sujeitos e a história da inclusão naquele espaço, teria evitado as surpresas enfrentadas. Como, por exemplo, ao propor que se falasse da experiência de inclusão, os professores não saberem quais eram os alunos considerados incluídos. Se a pesquisadora conhecesse melhor os alunos e a dinâmica das aulas do 6º ano, também poderia, talvez, com maior clareza, entender as dificuldades que o grupo apontava nas discussões[127].

O segundo ponto das limitações do *design* da intervenção foi a ausência de acompanhamento, após o encerramento das sessões. Considera-se que essas sessões posteriores poderiam ser importantes para ver possíveis desdobramentos das aprendizagens expansivas experimentadas na intervenção e, também, para dar suporte em uma fase inicial de estabelecimento, caso fossem adotadas (ENGESTRÖM, 2013).

A última sessão da intervenção ocorreu no fim do ano letivo. Após encerradas as aulas, ainda se manteve a frequência das idas à escola tendo em vista a realização das entrevistas. Porém, no início do ano seguinte, no mês de fevereiro, a

[127] Cabe lembrar que antes de iniciarem as sessões da intervenção foram feitas observações esporádicas das aulas. Porém tal prática foi abandonada, pois se percebeu que os professores passaram a sentir-se intimidados e, com receio de prejudicar a participação deles nas sessões da intervenção, se optou por abandonar as observações em sala de aula.

pesquisadora viajou para a Finlândia retornando apenas no fim de julho. Nesse período em que esteve afastada do campo de pesquisa, manteve contato por e-mail com a coordenadora pedagógica e com a professora da sala de recursos, mas as informações trocadas foram ficando cada vez mais evasivas.

De volta ao Brasil, retornou-se também à escola e em conversa com a professora da sala de recursos e com a diretora, expôs-se a intenção de realizar mais um ou dois encontros, para discutir aspectos que se avaliava terem ficado em aberto na intervenção e, também, para que fosse apresentada uma devolutiva ao grupo, sobre o trabalho realizado. A direção ficou de conversar com os professores a respeito do novo convite, mas não houve retorno quanto a possíveis datas para as sessões de acompanhamento e devolutiva. Era segundo semestre, os professores estavam envolvidos em diversas tarefas. Além disso, outras situações em relação à inclusão dos alunos com deficiência foram ocorrendo[128] – por exemplo, a sala de recursos ficou sem professor, boa parte do ano, pois a professora estava com atestado médico. Dada a não abertura da escola, considerou-se conveniente deixar de insistir e de visitar a instituição.

Teria sido importante ver se houve impacto, de longo prazo, das discussões, se alguma das aprendizagens expansivas frutificou e por quais caminhos ou se outras estratégias e ferramentas foram desenvolvidas. Contudo, as circunstâncias acabaram limitando o *design* da intervenção, que deixou de contar com as sessões pós-intervenção, que poderiam dar uma noção mais precisa dos efeitos do trabalho realizado.

Em todos os pontos abordados até aqui, há um fator em comum: o tempo limitado para a realização da pesquisa, que foi o tempo do doutorado. Revendo o já pontuado, para que pesquisa fosse concluída no prazo determinado (os 4 anos do curso de doutorado), foi preciso, em determinado momento (no início do terceiro ano do doutorado) que o adensamento teórico tenha sido dado como suficiente, pois a pesquisa de campo (a intervenção) deveria começar com tempo hábil para ser concluída com um número adequado de sessões e com período previsto para a análise dos dados. Também, quanto à imersão na escola, não houve tempo

[128] Essas informações foram obtidas nas tentativas de combinar mais sessões para poder acompanhar o desenvolvimento do grupo de professores participantes em relação à inclusão dos alunos com deficiência. Como não se conseguiu dar seguimento às sessões de resposta, e tendo apenas algumas informações soltas, via equipe diretiva, esses dados não foram tomados para a análise; são apenas mencionados.

disponível para que fosse realizada de modo a proporcionar conhecimento aprofundado da instituição, pois são vários os processos a serem completados até o pesquisador chegar ao campo – desde a definição dos contornos da pesquisa, qualificação de projeto até as aprovações de comitê de ética, de Secretaria de Educação e da própria escola. Além disso, chegando na escola teria sido interessante uma aproximação gradual que não coagisse as pessoas, o que levaria um tempo do qual não se dispunha. O problema do tempo também se aplica para o não retorno à escola com novas sessões: havia tantos outros compromissos do doutorado e o tempo para a pesquisa estava-se esgotando.

Em acréscimo ao já discutido, o aspecto do tempo disponível também é aplicado à escola, que tem um calendário a cumprir. Foi imprescindível a escola liberar os professores no turno de trabalho para participarem da intervenção, mas isso não poderia ser feito toda semana, pois implicaria ter de liberar (deixar sem aula) os alunos todas as semanas. No calendário escolar, há períodos mais conturbados – feriados, datas comemorativas, períodos de avaliação – principalmente de setembro a dezembro, nos quais foi difícil agendar novos encontros, pois os professores e a escola já estavam envolvidos em outras atividades. Embora a intervenção ocorresse no turno de trabalho, o horário de trabalho de cada um é distinto e eles estão na escola em dias e períodos diferentes; assim havia também a questão do tempo de cada professor que acabou prejudicando a participação deles nas sessões. Dependendo do dia da semana em que era realizado o encontro, havia diferentes professores que não estavam presentes. Desse modo, era difícil ter continuidade nas discussões e nas elaborações de propostas com um grupo de participantes que variava a cada sessão da intervenção.

Assim, pode-se entender o fator tempo – o tempo para a pesquisa e o tempo na e da escola – como terceiro ponto das limitações, embora seja um ponto sobre o qual o pesquisador não tem controle.

Um quarto aspecto refere-se ao [pouco] envolvimento das pessoas com as proposições de mudança. Era preciso ter clara a centralidade da *agency* na intervenção, de modo a conduzir as sessões buscando também desenvolvê-la, implicando os sujeitos na atividade. Por vezes, ficava a impressão de se tratar de um curso de formação, de palestras, e não de uma atividade coletiva para propor soluções compartilhadas. Embora, tenham sido explicados os objetivos da

intervenção, percebia-se que os sujeitos esperavam que as respostas às dificuldades viessem da pesquisadora. As tentativas de implicar os participantes na elaboração das próprias respostas não foram suficientes, pode ser que por inexperiência da pesquisadora ou pelo próprio contexto de impossibilidades (apresentado ao longo de toda a discussão dos dados) que os professores percebiam.

A direção das discussões não levou os sujeitos a se apropriarem daquilo que era elaborado como estímulos para enfrentarem, de maneira efetiva, os problemas que percebiam em relação à inclusão dos alunos com deficiência (estímulos como, por exemplo, as ferramentas – protocolo de organização e agenda – descritas no capítulo 5). De um lado, a intervenção não ofereceu suporte suficiente para a consolidação de mudanças – porém, se desconhece quais teriam sido suportes suficiente. Por outro lado, os professores não se colocavam com sujeitos agentes do processo, resultando que as ideias nascidas nas sessões não tiveram raízes para se consolidar no dia a dia da escola.

Conforme visto no capítulo 6, não houve, ao longo da intervenção, a emergência de um novo objeto. Ao invés disso, observou-se crescente explicitação das contradições. E apenas ela – a explicitação das contradições – não foi suficiente para movimentar mudanças, até porque os sujeitos identificavam-nas como alheias, ou seja, como contradições oriundas das políticas, da estrutura educacional e não as viam no próprio trabalho, de modo a ser algo passível de enfrentamento.

Agora, percebe-se que foi bastante pretensioso crer que, em uma intervenção formativa tão breve, os professores conseguiriam articular-se de modo a agir coletivamente, comprometendo-se com mudanças. Essa pretensão tem origem na formação da pesquisadora – como professora de educação especial que acredita na possibilidade de aprendizagem de todos os alunos e que via na educação inclusiva possibilidade de se promover aprendizagem e desenvolvimento, bem como Vygotsky (1997) tinha estabelecido – que levava a defender a realização das mudanças para uma escola inclusiva como lugar de aprendizagem para todos. Pode-se acrescentar à pretensão, um tanto de inexperiência com pesquisas desse tipo e nesse contexto. Entretanto, se não acreditasse em possibilidades, não haveria coerência em propor uma intervenção formativa que tivesse, como característica, a intenção de desencadear mudanças. As condições são de exclusão, mas a escola e a sociedade são espaços de luta e as coisas dadas não o são para todo o sempre;

há forças que as movimentando (FREITAS, 2002). Há espaço para mudança e, as mais consistentes, ocorrem nos micromovimentos coletivos aqui e acolá (ENGESTRÖM, 2006).

O quinto aspecto diz respeito às grandes diferenças culturais entre o Brasil e a Finlândia (país no qual surge a proposta do Laboratório de Mudança). A proposta seria de uma intervenção breve, tanto no número de encontros, quanto no espaço de tempo entre o início e o fim: "[...] um processo condensado e intenso de aprendizado expansivo. As sessões podem ser conduzidas em poucos meses" (ENGESTRÖM, 2013b, p.722). Tal modelo, no entanto, não parece o mais adequado no contexto brasileiro, principalmente, se a intervenção for realizada em serviços públicos. Aqui, ao contrário da Finlândia, são comuns atrasos, postergações, discussões sem foco, conversas paralelas. Não se pretende, com essa afirmação atribuir caráter de superioridade ou inferioridade a diferentes modos culturais de comportamento, em situações do tipo intervenção – até porque, às vezes, discussões menos focadas e conversas paralelas podem conduzir a alternativas divergentes, que acabam por ser as mais adequadas. Entende-se que as intervenções, no contexto brasileiro, pedem mais tempo de trabalho, maior atenção dos pesquisadores, para não se perder de vista o objeto da atividade. Além disso, aqui, o aspecto da organização precisa ser mais enfatizado, enquanto que, na Finlândia, os espaços de trabalho no qual são realizadas as intervenções – por exemplo: escolas, hospitais, indústrias, serviços públicos de justiça, de correios, serviços privados como fábricas e empresas – de modo geral, já têm uma boa organização institucionalizada (MIETINNEN, 2013) [129].

Desse modo, a proposta de intervenção finlandesa "condensada", aqui – na versão brasileira – não parece adequada, pois exige maior flexibilidade de tempo. A intervenção realizada estendeu-se ao longo de um ano letivo, houve várias sessões desmarcadas e reagendadas, bem como sessões em que os participantes desviavam completamente da proposta que se tinha acordado para a sessão. Esse quarto aspecto é importante para que os pesquisadores não fiquem frustrados, diante das movimentações mais lentas nas intervenções brasileiras. Há que se considerar a cultura de trabalho e de organização que assume diferentes

[129] Esse aspecto ficou muito evidente no período em que a pesquisadora passou na Finlândia, conversando com outros pesquisadores brasileiros, finlandeses e estrangeiros, em geral.

características em diferentes contextos – ressalta-se que esta generalização pode ser considerada grosseira, pois há sempre os espaços das exceções.

Por fim, há que se destacar que a intervenção, enquanto pesquisa, manteve rigor metodológico e foi-se ajustando às condições encontradas na escola – campo de pesquisa. Assim, apesar das limitações apontadas, as análises produzidas ao longo do trabalho mantém validade científica.

Embora sejam apontadas essas ressalvas devidas às limitações enfrentadas, o modelo de intervenção formativa, a partir do Laboratório de Mudança, mostrou-se útil para planejar uma pesquisa do tipo intervenção, pois chama atenção a aspectos importantes – tais como a organização do sistema de atividade, a presença de contradições e a historicidade do sistema e as relações desse sistema com outros. Esse modelo interventivo oferece conceitos para acompanhar os movimentos das ações do sistema de atividade, mantém o foco no objeto, ajuda a pensar as dificuldades enfrentadas pelo grupo, como contradições, que podem ser mais bem entendidas para ser, então, enfrentadas.

7.2 Avaliação da intervenção pelos participantes

Para a avaliação da intervenção, pensou-se ser imprescindível considerar a percepção dos sujeitos que dela participaram. A sua opinião sobre a experiência dos encontros foi relatada, principalmente, nas entrevistas individuais[130], embora, na última sessão, tenha sido proposto avaliar, de modo coletivo, o processo vivenciado nas discussões e a experiência com a inclusão no dia a dia da escola, a partir de possíveis reflexos do que se discutiu ao longo do ano.

O aspecto mais evidente, na última sessão, que também apareceu nas entrevistas, foi a já discutida angústia que o processo de inclusão provoca. Embora, as discussões tenham aplacado um pouco da angústia, os silêncios, da última sessão indicam que ela permanecia.

[130] As entrevistas foram realizadas ao final da intervenção, porém não tinham, como único objetivo, avaliá-la. As perguntas orientadoras buscavam oferecer mais espaço para posicionamentos pessoais e para conhecer melhor esses professores, suas experiências prévias com inclusão, a experiência vivenciada naquele ano, detalhando como eram as aulas com os alunos incluídos, as dificuldades, os avanços etc. Contudo, neste trabalho, privilegiou-se a análise da inclusão pelas elaborações coletivas das sessões, pois se buscava compreender o desenvolvimento da compreensão de inclusão durante a intervenção. Assim, apenas parte dos dados das entrevistas é trazida.
Conforme já apresentado no método, não foi possível entrevistar todos os professores. As entrevistas foram realizadas com 10, dos 14 participantes da intervenção, e também com a diretora da escola, que não participava diretamente, mas acompanhava todo o processo.

Aos sujeitos, olhando para a síntese das sessões e tendo que encarar os vários problemas que não foram resolvidos, restava o silêncio. Em alguns exemplos, dos excertos da última sessão, fica claro, nos comentários feitos pela pesquisadora nas transcrições, que o silêncio estava marcando a paralisia diante das contradições:

Pesquisadora: [...] Alguns professores ficam mais tempo que outros, mas, em um mês de aula... O que acontece que, em um mês de aula, a gente não consegue reconhecer esses alunos? A SR já trabalhava na escola. O que aconteceu nesse um mês de aula?
[Silêncio. A pesquisadora não suporta ficar sem resposta e segue o diálogo]
Pesquisadora: Seguindo essa questão da legislação, que diz quem são os alunos incluídos, e a questão: porque é tão difícil olhar esses alunos?
[P5 chega com a filha e se acomodam nas cadeiras] [ninguém abre a boca, não há nem conversas paralelas, nem nada]
Pesquisadora: [...] Não dá pra olhar a aprendizagem do aluno, sem olhar também o que eu ensino. [...] Se tiverem algo a colocar, podem comentar [começa a incomodá-la demais o silêncio tão grande – nunca tinham ficado quietos, por tanto tempo!]
[Nada de resposta. A pesquisadora segue]
Pesquisadora: No encontro 3 a gente tentou começar a organizar a escola. Como se percebeu que não sabíamos, ao certo, quem eram os alunos, comecei a perguntar: "Quem informa vocês sobre esses alunos?" "Quem faz o encaminhamento?" "Quem avisa?" Daí, era tudo a CP. Foi quando tentamos, com as fichas, fazer o caminho que o aluno percorria na escola. Desde então, isso ficou mais claro? Ajudou o trabalho de vocês? Mudou alguma coisa? Como ficou isso? Outros encaminhamentos foram feitos? No caso do E3, que se achava que tinha alguma coisa, como ficou? Como foi o encaminhamento dele?
[Depois de 8 minutos começa algo mais próximo a um diálogo. Antes, todos permaneciam calados]
P5: O E3.
(SESSÃO 10)

Pesquisadora: [...] Tá, mas continuando, no encontro 4, a gente definiu isso, das funções. Tentou se organizar a escola, de algum jeito: Quem faz a matrícula. Vocês lembram como se faz o encaminhamento para a sala de recursos?[não respondem]
(SESSÃO 10)

Pesquisadora: No quinto encontro, foi aquele na sala de recursos. Confesso que a minha expectativa era que a gente tivesse explorado a sala de recursos, porque nos encontros anteriores, apareceu, várias vezes: "Ah, falta interação com a sala de recursos". "A gente não sabe o que é a sala de recursos". "Eu nunca fui na sala de recursos". "Eu não sei como é o trabalho lá". E, quando a gente foi para a sala de recursos, a reunião foi a mesma coisa que foi aqui, só mudou o ambiente. Então, acho que não foi assim positivo, porque vocês conheceram a sala de recursos? O que vocês conheceram de lá?
[A pesquisadora mantém, por um tempo o silêncio]
Pesquisadora: Deixamos de explorar essa situação.

(SESSÃO 10)

O silêncio é representativo das contradições mais acentuadas, manifestadas nos conflitos críticos e *double binds*. Parece que expressavam a sensação de impotência, de culpa e de estarem atados, sem ter condições de responder à demanda de ter que ensinar alunos com deficiência, em suas aulas, mesmo que entendessem ser preciso fazer algo (ENGESTRÖM, SANNINO, 2011).

É interessante destacar que a angústia foi nomeada – apontada – pela pesquisadora na última sessão. Era o que percebia do comportamento do grupo. Depois de nomeado, o sentimento foi adotado no discurso do grupo e foi, de modo recorrente, mencionado nas entrevistas (poderá ser verificado, a seguir, nos excertos destas). Isso é um forte indicativo da existência e influência que ele exercia nos sujeitos.

Viu-se, na discussão dos dados, principalmente nas manifestações de contradição, como, ao longo do ano, os fatores que geravam angústia foram mudando. No fim da intervenção, vigia a frustração da sensação de impotência; no início, vigia o desconhecimento da inclusão.

O aspecto do conhecimento foi o mais recorrente nas entrevistas, apontado como a principal contribuição da intervenção. Contudo, esse conhecimento não parece ter influenciado as práticas. Os sujeitos relatam ênfase na mudança de pensamento, mas sem reflexos diretos no dia a dia de sala de aula:

P2: Isso. Eu acho que algumas coisas, com as nossas reuniões, algumas coisas, clareou. Acho que a gente teve um maior entendimento, de ter formas mais diferenciadas, mas acho que ainda tem muito pra avançar e adaptar. Mas acho que isso é com o tempo. Não tem como ficar correndo e atropelando as coisas. Mas eu me senti, pelo menos, mais segura, mais apoiada do que como é na Escola Y [outra escola que a professora trabalha]. Porque, pelo menos, eu tive um apoio no processo. Acho que, com a E1, as coisas foram mais tranquilas. Com o E2, eu acho que, aquela angústia que a P4 tem, por exemplo, o E2 deixa a gente angustiada. Eu acho que eu também não contribuí muito pra ele. Mas tem os seus limites, né?
[...]
Acho que a gente tem um bom caminho pra trilhar, a gente nunca vai chegar a um patamar bom. Mas eu acho que pra, até mesmo, entender e discutir. Porque a gente não tem essas orientações, mesmo. Pessoal da direção, coordenação, ninguém tem esse tipo de formação. Então, as nossas discussões, acho que foram boas, até pra também ver a angústia dos outros professores, o que estava acontecendo, pra gente mais ou menos saber como lidar e o que esperar. Tem a conversa que vocês

fizeram com as famílias, pra saber o que os pais acham – porque a gente não sabe o que se passa na casa deles: se eles têm apoio, se eles não têm. Então, eu acho que as reuniões ajudaram nesse sentido. Pra gente ir trocando informações e tendo maior suporte.
(ENTREVISTA P2)

Pesquisadora: E das reuniões, dos encontros, tu acha que eles ajudaram em alguma coisa? Em quais aspectos?
P10: Eu acho que ajuda. Toda vez que a gente discute alguma coisa, eu acho que a gente se propõe a avaliar. Eu acho que a gente se propõe a olhar pra isso, de alguma forma. A gente não finge que está ali e fecha os olhos.
Pesquisadora: Força que a gente pare e pense. E até nos dá espaço pra fazer isso.
P10: Porque, às vezes, a gente tem angústias, a gente conversa entre as colegas "Ah, isso não vai dar certo". Mas a gente precisa desse espaço também pra falar. Porque eu falei, melhorou, vou pra aula e melhoro, consigo fazer um trabalho bom.
(ENTREVISTA P10)

P8: E assim, com as tuas palestras, com as nossas reuniões, aqui, eu sempre, isso foi bom pra mim, pra eu ficar mais alerta. Porque, senão, a gente acaba esquecendo ou deixando meio assim. Até por tu não saber como lidar com aquela situação. A gente se sente despreparado [...]
Pesquisadora: Hmm, deixa eu ver. E como tu avalia as reuniões, elas te ajudaram? Mudou alguma coisa na prática?
P8: Na prática mesmo, não. Mas, assim, na maneira, tipo, eu me lembrar – não é me lembrar – é eu prestar mais atenção naquele aluno. Sabe, não deixar passar tanto. Eu pensar nele.
Pesquisadora: Daí quando você ia planejar, como você fazia isso? Pensava numa atividade...
P8: Não, eu não pensei em atividades específicas. Mas, na aula, durante a aula, eu ia ali atender um pouco, dar uma atenção maior, assim.
(ENTREVISTA P8)

P11: [...] Mas eu acho que isso aí nos auxiliou porque, eu mesma, refleti bastante em certas coisas. [...] E outra coisa, também, acho que isso aí também tá começando a nos favorecer, que até o acesso aos pareceres a gente não tinha. E, por exemplo, parecer "Ah, o que é isso? Onde tem isso? Eu nunca vi!" Agora tá à mostra: "Oh pessoal, quem quiser". O acesso tá começando a aparecer. Assim como os alunos estão chegando, estão começando a chegar as informações. Porque eu acho que, como a gente não tinha isso antes, a gente nem se preocupava, nem se interessava em procurar.
(ENTREVISTA P11)

SR: É. Pra um ano eu acho que teve avanço. Não acho que dá pra dizer que não teve. Acho que avançamos muito, assim. Embora tenha ficado estacionado, mas daí eu acho que não foi uma coisa, assim, que faltou no teu trabalho, por exemplo. Eu acho que faltou do grupo.
Pesquisadora: A minha expectativa era que tivesse reflexo diretamente na prática dos professores. E os reflexos foram mais na discussão e reflexão.
SR: Mais da cabeça, de pensamento.

Pesquisadora: É, mas quando eu me pergunto: "Tá, e na prática, o que aconteceu?".
SR: Trava tudo. Nem a caderneta funcionou.
Pesquisadora: Nem.
SR: Eu quase subi pelas paredes, naquela última. Eu tinha vontade de nem sei...
(ENTREVISTA SR)

Assim, a intervenção parece ter sido importante, como espaço de diálogo, principalmente de desabafo. A falta de capacitação e de conhecimento para o trabalho com educação inclusiva por professores que, mesmo assim, tinham que ensinar – ou atender, receber – alunos com deficiência, colocava os sujeitos em um panorama de fazeres que pareciam inatingíveis, conforme também apontam Leonardo, Bray e Rossato (2009), em pesquisa com outro grupo de professores, no estado do Paraná.

Diante desse contexto, talvez os professores esperassem uma intervenção que mostrasse o como fazer, uma resolução pontual para a situação difícil vivenciada, que o grupo pudesse adotar. É o que se ouviu, algumas vezes, dos participantes, ao serem questionados sobre o que poderia ter sido encaminhado de outro modo nas reuniões:

CP: [...] Pra alguém que já tenha trabalhado com isso e que saiba dizer pra gente: "Funciona. O trabalho é mais ou menos assim. Vamos tentar assim, vamos tentar assado". Porque, por enquanto, eu acho que vai ser tentativa e erro. Como eles já tiveram esse ano, talvez alguns "Quem sabe eu vou fazer assim com esse, vou fazer assim com aquele outro" [...]
(ENTREVISTA CP)

P10: Acho que talvez, a gente é professor é quer as coisas prontas, pra ontem. A gente queria uma receita, uma bula de remédio: tu toma duas doses por dia e vai fazer efeito
[...] Ah vocês têm que trabalhar assim, porque é assim que funciona. Acho que talvez não se fale, mas é assim que se pensa no inconsciente.
(ENTREVISTA P10)

OE: Podíamos aprofundar nas leis sobre inclusão e trazer exemplos positivos na prática.
(ENTREVISTA OE)

P11: Eu acho que teria que vir alguma outra coisa, eu não sei te dizer o que. Mas não só assim, essa coisa de tu ler, ouvir. Sei lá, alguma outra, que nos... nos fizesse... que a gente "Ah, realmente isso dá pra eu fazer também" [...] Exemplos de como tá acontecendo em outros lugares. Fazer um intercâmbio.
(ENTREVISTA P11)

É fácil compreender esse posicionamento, de esperar respostas prontas, soluções rápidas, a partir da discussão aqui já realizada acerca do desenvolvimento de *agency* nos sujeitos. Os professores esperavam existir algo que pudesse ser feito sem que eles tivessem que mudar muito, sem que tivessem que se esforçar, superando as condições difíceis de trabalho que têm. Para haver *agency*, eles teriam que, inicialmente, reconhecer que não haveria solução mágica, desse tipo, sem sofrimento e esforço. Agora, fica um questionamento: faltaram mais exemplos práticos ou faltou colocar em prática o que se discutia?

Junto com as indicações de falta de exemplos concretos de práticas de sucesso no processo de inclusão, da ênfase em discussões que pouco avançaram para mudanças no dia a dia da escola, resultando, a intervenção, apenas em uma melhor compreensão da proposta de inclusão escolar, os sujeitos também apontaram o início de um processo de mudança, como expõe a coordenadora pedagógica:

CP: Eu acho que assim oh, foi positivo, porque eu acho, como eu te disse, mexeu com as pessoas, cutucou, fez pensar. Nisso, eu acho que foi positivo. Eu acredito que eles não estavam procurando uma proposta pronta. Eles sabiam que era um momento de debate, de conversa. Mas, é claro que deixou um vazio, no final, porque eles não receberam todas as respostas que gostariam, nem a gente tem todas essas respostas. Então, claro que as pessoas ainda ficaram com um pouco de angústia [...]
Pesquisadora: Em nível prático, a escola conseguiu fazer algum movimento?
CP: Sim, sim. Porque, como eu te disse, muita coisa vai ser usada pro ano que vem, como a implantação das agendas e das pastas, que não foi bem utilizada nesse ano, né?
(ENTREVISTA CP)

A diretora da escola também indicou avanços e fez um diagnóstico do desenvolvimento da intervenção, ficando explícito que, embora não participasse diretamente, ela estava acompanhando a intervenção e os seus impactos no cotidiano da escola – conforme se pode perceber nos três excertos que seguem:

Diretora: Contribui muito. Eu acho que sempre que tem discussão em relação às turmas, aos alunos, e essa questão nova dentro da escola, é muito bom. Então, sempre contribui. Tu sempre, de alguma forma, tu deixou aí pra eles essa semente de que precisa ter essa discussão. Então, contribuiu muito. Até pra eles entenderem a questão do olhar, da avaliação, alguns detalhes que eles precisavam, assim, ter, pra fazer um parecer, trabalhar com avaliação. Então, isso foi muito importante pros professores. O que eu noto, assim, que eles ficam angustiados, a cada vez que têm

que fazer uma avaliação ou que têm que parar, pra fazer um parecer. Mas isso é comum, de todo professor: todo professor vai passar por isso, quando tem alguma dúvida, pra não pecar na avaliação do aluno. O processo de avaliação é um pouco assim. E quanto ao teu trabalho, acho que valeu muito, muito. Assim, eu acho que, no primeiro semestre, rendeu mais, rendeu muito mais, porque eles estavam precisando desse apoio. Daí, rendeu mais. No segundo semestre, começou a aparecer muita coisa. A escola, realmente, no segundo semestre, acaba tendo muitas atividades. Então, eu acho que eles começaram a ficar mais cansados. E, aí, as reuniões já ficavam mais cansativas. Eu não sei se tu percebeu isso, mas eu percebia, pelas discussões. Porque eu não participava das reuniões, mas eu percebia nas outras discussões, que o segundo semestre já ficou mais cansativo pra eles. Primeiro, assim, ter que dispensar o último período das turmas.
Pesquisadora: Mas pro fim, fica mais difícil.
Diretora: É. Tinha muita atividade: juntou feriado, teve olimpíadas, teve várias coisas na escola. E, aí, junta tudo. E outra: o cansaço, mesmo, do professor, isso também. Então, assim, no primeiro semestre, acho que foi bem mais produtivo, as discussões. Eu via os professores muito mais descansados e conversando, do que agora, no segundo semestre, que parece, assim, que eles tavam ansiosos demais. Mas acho que isso foi... bem, por isso mesmo. Acho que, pela atividade, pela quantidade de atividade que têm que se fazer, dentro de uma escola.
(ENTREVISTA DIRETORA)

Diretora: [...] Outra coisa, as discussões, os encontros, pra eles botarem pra fora tudo que angustiava eles: outro ponto positivo do teu trabalho. Porque, logo no início, a gente viu uma ansiedade neles, uma ansiedade muito grande, do medo de como atender. Depois não, eles já conversavam pedagogicamente. Apesar de todas as dúvidas que eles tinham e vão ter, daqui pra frente sempre, porque cada aluno é um aluno, cada aluno é um aluno, eles acalmaram. A questão da tranquilidade, a conversa, a aceitação. Então, isso é um ponto positivo.
Pesquisadora: É, eu percebi isso, dessa angústia muito forte, no início. Ela não sumiu, ela continua, mas ela mudou.
Diretora: Não. Continua. Mudou o foco, assim, é outro. É, outras discussões. Tu pensar bem, assim: quando eu ia imaginar os professores, lá nos anos finais, iam avaliar com parecer descritivo? Isso, pra eles, tava longe da realidade deles. Eles nunca precisaram fazer isso, assim. E agora eles fazem.
(ENTREVISTA DIRETORA)

Pesquisadora: Talvez a minha expectativa fosse, assim, de mudar alguma coisa na prática. Eu não sei o que você percebe, na prática. Não vi mudar muita coisa.
Diretora: Não. Eu acho que o cuidado com os alunos, eles passaram a ter. Cuidado no planejamento, no planejamento da avaliação. Isso mudou. Porque, antes, eles faziam igual todas.
Pesquisadora: É, que como eu não tenho a visão de antes, pra mim, fica difícil perceber.
Diretora: Agora não. Eu vejo muito a questão da matemática: a professora P4. A P4, pensando em prova diferente pra aluno! Pra aluno E2, pra E1. Sabe? Isso aí foi o ganho. Ta aí!
Pesquisadora: Eu não consigo perceber isso, eu não conhecia a realidade de antes.
Diretora: A SR, pegando o E2, lá na sala de recursos, pra eles estudarem, com os conteúdos que a P4 passou pra SR, pra trabalhar. Sabe, essas coisas, é muito legal

de ver. Eu acho que isso, sim, mudou. Essa questão do olhar o aluno diferente e pensar numa avaliação diferente. Isso já foi um passo bem significativo que eu percebo, do ano passado pra agora. Esse pensar no aluno foi muito positivo, porque foi dado o passo. Precisava ser, é óbvio que sim. E eles deram esse passo. (ENTREVISTA DIRETORA)

Foram excertos extensos, mas considerados muito importantes, porque trazem a visão da escola sobre aquilo que aconteceu na intervenção, da impressão que as reuniões passavam. No primeiro excerto, a diretora fez um panorama de toda a intervenção, ela fala dos mesmos aspectos que foram discutidos na análise e apresentados na descrição da intervenção: a grande preocupação com a avaliação dos alunos incluídos, o decrescente envolvimento nas discussões ao longo do ano, os eventos que conturbaram o seguimento das intervenções no período crítico para a efetivação das mudanças (no segundo semestre, ao se depararem com a entrevista dos pais e comprometerem-se com a implementação da agenda; em seguida, ao se depararem com a entrevista dos alunos, denunciando que percebiam o fracasso do ensino na escola). Nos outros dois excertos, ela aponta como significativas as mudanças na compreensão e percepção dos professores sobre os alunos incluídos, mudanças que foram sutis, nas práticas, mas que ela via como início de transformações – indicadas nos pareceres descritivos, que passaram a ser elaborados para os alunos incluídos, e na aproximação e articulação de alguns professores com a professora da sala de recursos, para planejamento coordenado para os alunos atendidos por ambos.

Em outras situações, conversando com as pessoas que trabalham na Secretaria de Educação Municipal, também se ouviu menções à intervenção, nesse sentido: apontando que foi positiva, que tinha contribuído para os professores organizarem, de modo mais tranquilo, suas práticas, que o grupo que havia participado da intervenção indicava ter menos dificuldades que os demais professores da escola e da rede de ensino municipal.

Outros sujeitos participantes também indicaram mudanças a partir da intervenção. As diferentes perspectivas, acerca de um mesmo processo, indicam que os sujeitos vão atribuindo sentidos pessoais diferentes à experiência compartilhada. A professora da sala de recursos confirma que não teria conseguido articular-se com os outros professores, sem as reuniões:

SR: [...] Mas eu acho que foi muito positivo, ajudou muito a gente conseguir conversar e ouvir. Eu não teria esse espaço de ouvir tanto eles, de me aproximar tanto deles quanto foi. E deles, assim, de mim, assim. Então, acho que isso aí foi muito válido.
(ENTREVISTA SR)

A professora de ciências, que trabalha também em outra escola, afirma que foi passando aquilo que aprendia na intervenção para lá, orientando na resolução de questões daquele outro espaço, já que, na outra escola, os profissionais não tinham qualquer orientação para o trabalho com educação inclusiva:

P2: [...] E o que eu percebo. É que, se tu vai procurar direção, coordenação, orientação, eles também não têm essa preparação pra te explicar. Muitas coisas, a que gente discutia aqui, às vezes, eu passava pra orientadora da Escola Y. Algumas coisas, assim, porque, por exemplo, esse ano, eles pegaram todos os alunos que estavam com deficiência e colocaram numa sala só.
(ENTREVISTA P2)

A professora de educação física, que não estava trabalhando com a aluna E1, em suas aulas, por problemas que tivera com a família dela, no passado, conseguiu reaproximar-se da aluna, por melhor entender como agir, a partir do conhecimento de algumas estratégias e, até mesmo, do que dizem os documentos legais:

P5: E eu sei que, mesmo assim, com todos esses problemas, eu consegui me aproximar dela, a partir dos nossos encontros aqui.
[...] Me aproximar mais da E1, no caso. Que, pra mim, era uma dificuldade. Eu sou muito esforçada. E tudo que eu aprendo, eu tento botar em prática. E o que tu falava muito, era que tinha que dar um jeito, descobrir uma maneira de trazer o aluno pra tua aula e fazer alguma coisa por ele. O dia que eu vi a E1 dançando o quadradinho, eu tinha vontade de filmar.
(ENTREVISTA P5)

A professora de português do 7º ano relata sentir-se mais tranquila para trabalhar com alunos com deficiência. Ela quis participar da intervenção, mesmo que ainda não tivesse alunos incluídos, pois tinha muito receio de como se comportaria diante deles, novamente – já que, no passado, havia abandonado uma escola e quase abandonado a carreira docente pela frustração de ter alunos com deficiência, em sala de aula, e não ter conseguido desenvolver seu trabalho pedagógico. Ela se mostra preocupada com os professores que recebem alunos com deficiência na transição dos anos iniciais (que chama de currículo) para os anos finais (que chama

de área) do ensino fundamental, sem ter tido acesso a informações sobre inclusão e a respeito dos alunos.

P7: [...] Agora, por exemplo, agora mesmo, que eu vou receber a E1 e o E2, eu até to assim tranquila, por conhecer, através dessas reuniões, um pouco deles, através do relato dos outros colegas. Mas aí aqueles que saem do currículo pra área? Que não teve essa oportunidade de contato e de saber do histórico do aluno? (ENTREVISTA P7)

A partir desses relatos, pode-se visualizar um movimento de mudança discreto. Assim, mesmo entendendo que as mudanças foram pequenas e pontuais – mais individuais e não no sistema de atividade – é importante ter em mente que os impactos do trabalho desenvolvido podem seguir reverberando, embora seja impossível prevê-los ou ter controle sobre eles. As mudanças pontuais ficaram no nível dos indivíduos, mas indivíduos também podem, em dadas condições, provocar o estopim de mudanças que virão a ser coletivas. É essa a perspectiva que delineia Sannino (2008b), na discussão das ações de transição:

> Indivíduos realizam ações laterais, que cruzam as fronteiras entre atividades dominantes e atividades não-dominantes. Esta noção pode aliviar os pesquisadores de enxergar suas tentativas de mudança na escola como completo sucesso ou fracasso. O impacto do trabalho das pesquisas intervencionistas não é redutível à, apenas, aceitação ou rejeição. Pesquisas intervencionistas utópicas levantam conflitos. Alguns destes conflitos conduzem a ações de transição, na direção do novo hibrido, e, possivelmente, até mesmo para novas atividades principais [dominantes] (p.337, tradução livre da autora) [xliii].

Pensar em ações de transição permite olhar para a intervenção realizada, considerando os impactos produzidos, para além da ideia de fracasso da proposta, ao não se ter alcançado a transformação da atividade, naquele momento.

Conforme já discutido, as contradições eram grandes demais para os sujeitos enfrentarem com as condições que dispunham. A intervenção produziu, então, intensificação da manifestação discursiva dessas contradições, mas sem conseguir mobilizar meios de enfrentá-las.

Nesse contexto, a professora vê, na própria intervenção, sendo ela uma pesquisa a ser divulgada, uma via de denúncia da inclusão que, na escola, ocorre diferente do propagandeado:

P4: [...] E eu espero que isso acrescente no teu trabalho, também pra eles verem que não é tão fácil, a inclusão, né?
Pesquisadora: É, acho que é por essa perspectiva que vai ficar o trabalho.
P4: Eu comentei com a minha filha, em casa – te disse que desabafo com ela. Eu disse pra ela: eu espero mesmo que o trabalho da Adriane ajude nesse sentido: saber que não é bem assim; não é só dizer assim: "Ah, no Brasil tem inclusão e vai bem". Não. Tem a inclusão, estão tentando, mas não vai bem e é difícil. E ajudar o aluno, mesmo, eu não vejo. No conteúdo, eu não vejo. Pode ser que ajude na convivência, em alguma outra experiência de vida pra eles, mas não em conteúdo. Em conteúdo, eu acho que não. Não pro E2. Pra E1, a gente já sabe que alguma coisa ajudou.
(ENTREVISTA P4)

Afirmação semelhante já havia aparecido na última sessão. Sendo ela a denúncia que deveria ser apresentada, assim se fez.

P3: Eu só quero que tu traduza ipsis literis: a sala de aula é um campo de guerra. Isso eu quero que tu coloque lá.
P4: É, aquilo vai ser o máximo! Eles dizem que não adianta, não adianta, não aprendem[131].
(SESSÃO 10)

Encerrar com esses excertos não é afirmar que não haverá qualquer espaço para as mudanças. Mas há que se concordar que são necessárias, primeiramente, mudanças na concepção de inclusão que venham a garantir condições para que os professores sejam os atores da transformação que a escola inclusiva propõe.

[xlii] "The Change Laboratory must be carefully adapted to the local circumstances and historical conditions, every time it is used" (ENGESTRÖM, GLAVEANU, 2012, p.517).

[xliii] Individuals take sideways actions which cross boundaries between dominant and non-dominant activities. This notion may relieve researchers from seeing their attempts at school change as complete success or failure. The impact of researchers' interventionist work is not reducible to just acceptance or rejection. Utopian interventionist research raises conflicts. Some of those conflicts lead to transitional actions toward new hybrids and possibly even to new leading activities (SANNINO, 2008b, p.337).

[131] Essa discussão da escola como campo de guerra e da não aprendizagem dos alunos foi apresentada no capítulo 6, ao abordar as manifestações de contradição e a inclusão como falácia.

8 Considerações finais

A pesquisa, orientada pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade, voltou-se à temática da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. Em consonância com o referencial teórico, estabeleceu-se como objeto da pesquisa, ou seja, como o motivo da atividade para o qual estiveram orientadas as ações da pesquisadora, a inclusão desses alunos, no 6º ano do ensino fundamental, focada em sua aprendizagem e não apenas na sua presença na escola. Visou-se, igualmente, investigar a compreensão que os professores tinham acerca da inclusão e buscar um entendimento ampliado, acerca do tema, que pudesse orientar a produção, pelo próprio grupo (aprendizagem expansiva), de novas formas de organização do ensino para promover aprendizagens por parte dos alunos incluídos.

As investigações do tipo intervenção têm como característica essa intencionalidade de produzir avanços, mudanças, no objeto de pesquisa, além de compreendê-lo. A análise da investigação centrou-se no processo ocorrido na intervenção planejada e implementada. Assim, entende-se a intervenção como a atividade, a unidade de análise desta pesquisa. Tal análise foi feita a partir de dois níveis da estrutura da atividade: o das ações, ao olhar as ocorridas no ciclo de aprendizagem expansiva, e o da análise da atividade, ao olhar as transformações do seu objeto, ao longo da intervenção.

As três aprendizagens, potencialmente, expansivas – protocolo de organização da escola para a inclusão; agenda para a comunicação entre escola e família; e articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular – não chegaram a ser consolidadas. A aprendizagem expansiva implica criar algo novo, quando aquilo que se conhece não é adequado para resolver o problema enfrentado por um sistema de atividade. Tal aprendizagem deve ser produção coletiva, pois, provavelmente, nenhum dos sujeitos participantes, individualmente, teria a solução para tal problema.

Das explicações para que os ciclos de aprendizagem expansiva não avançassem, até a consolidação das novas práticas, destaca-se, primeiramente, a ausência de *agency* – compreendida como engajamento, como capacidade de agir intencionalmente para produzir mudanças. Entendeu-se que tal ausência foi devida a três principais fatores: 1) as condições que os professores tinham para lidar com a

inclusão, principalmente no que se refere à formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais, bem como as condições de trabalho na escola (com destaque para a carga horária de trabalho elevada e o excessivo número alunos por sala de aula), levava-os a não se responsabilizarem pela aprendizagem dos alunos incluídos; 2) a própria intervenção, que provavelmente não forneceu subsídios – estímulos auxiliares – suficientes para edificar as ações de expansão, até a consolidação das novas práticas, ou seja, os elementos que organizaram as discussões não foram suficientes ou não foram apropriados pelos sujeitos, de modo a serem pilares para a construção coletiva de novas práticas pedagógicas voltadas aos alunos incluídos; e 3) a dimensão, apontada pelos participantes, das dificuldades relacionadas à inclusão (fator que também explicaria o não desenvolvimento de *agency* e os insuficientes estímulos auxiliares). A compreensão do conceito de inclusão, em relação a qual preponderaram as manifestações de contradições, indica o quão enraizadas e disseminadas, no sistema de atividade, estavam tais dificuldades.

Ao acompanhar o desenvolvimento da compreensão sobre inclusão, ao longo da intervenção – buscando ver se havia sofrido transformações nesse aspecto, que era o objeto da atividade – percebe-se que as contradições, manifestadas no discurso dos professores, foram aparecendo, com intensidade crescente, sendo a verbalização dessas contradições a categoria mais frequente. As outras duas categorias, inclusão como aprendizagem e inclusão como falácia, foram pouco mencionadas (embora a segunda tivesse sido mais citada do que primeira, aparecendo, especialmente, nas duas últimas sessões).

Pode-se interpretar a maior incidência de manifestações de contradições, em relação às outras compreensões, como reveladoras de que a inclusão desencadeia inúmeras tensões. Embora se apresentem como problemas, as contradições contém também potencial para mudanças, em um sistema de atividade. No caso desta pesquisa, apesar de os sujeitos avançarem em termos de apontar tais contradições, elas parecem ter sido consideradas grandes demais para serem enfrentadas, além de alheias ao grupo, isto é, causadas pelas políticas públicas da educação e pela organização do ensino no país, como se os professores e a escola não tivessem responsabilidade pela reprodução de tais contradições.

Neste momento, depois de a pesquisa completada, pode-se ter uma visão melhor do cenário em ocorreu a intervenção: o grupo participante estava

enfrentando uma situação problemática, tentando sanar as dificuldades provocadas pela chegada dos alunos com deficiência aos anos finais do ensino fundamental, mas não conseguindo e nem desejando realizar mudanças significativas fazer fazê-lo. Tais mudanças pareciam impossíveis de serem implementadas e o grupo parecia, então, tentar acomodar-se à nova situação, mudando o menos possível. Desse modo, entende-se que as pequenas acomodações, ocorridas com a chegada dos alunos com deficiência, não promoveram transformações no objeto do sistema de atividade. Para que tais transformações ocorressem, seria imprescindível ter sido desenvolvida a *agency,* durante a intervenção. Entretanto, isso não ocorreu, pois esse tipo de comportamento parece ser pouco vigente em nossas escolas, na atualidade. A desvalorização – tanto em termos salariais, quanto em termos de status – da classe docente, parece estar relacionada a esse processo de apagamento de *agency*, ou seja, de desinvestimento em possíveis ações de transformação da atividade. Além dessa desvalorização, há que discutir, no campo educacional mais amplo, as condições que teriam as escolas para serem inclusivas, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, quando se observa que tais aspectos não estão preservados nem para os alunos sem deficiência, na maior parte delas. Conforme aponta Libâneo (2012), a escola das massas – a escola pública – está voltada para o acolhimento social. E, assim, disfarçada de inclusiva, não prioriza, para seus alunos, o conhecimento – destinado somente para as escolas das elites. Então, a compreensão da inclusão como apenas estar na escola – a falácia justificada pela socialização – observada entre os professores participantes da pesquisa, pode, em certa medida, ser estendida para todos os alunos, já que o ensino que promove aprendizagem já não é identificado como a principal função da escola.

Ao final deste relatório de pesquisa, ironicamente, parece plausível concluir – com base na análise do contexto atual da educação brasileira e, mais especificamente, do contexto no qual ocorreu a intervenção, somada àquilo que os professores falaram, na primeira sessão da intervenção – que a inclusão é uma utopia.

Contudo, acredita-se ser possível contrapor outros sentidos à utopia da inclusão. Conforme apresentado na discussão do objeto da intervenção, manifestação de contradição foi a categoria mais frequente. Isso seria um indicativo de um cenário potente para transformações – uma delas podendo ser a

compreensão da utopia não como falácia, como veredicto final, acerca da impossibilidade de uma inclusão que promova a aprendizagem. A utopia poderia ser encarada a partir da tensão inerente ao termo: um ideal ou sonho que parece distante, e até fantasioso, mas pelo qual há desejo de lutar, engajar-se para alcançá-lo.

A perspectiva da Teoria da Atividade dá destaque às contradições como possibilidades de mudança, porém não afirma que o avanço à aprendizagem expansiva seja sempre o desfecho das contradições. Na intervenção, a discussão em torno dos temas que mais geraram manifestações de contradições (avaliação, ensinar os alunos incluídos *vs.* ensinar os demais alunos, o que temos *vs.* o que é possível *vs.* o que é necessário), ao invés de promover transformações do sistema de atividade, produziu manifestações de contradições mais agravadas (os conflitos críticos e as *double binds*, mais frequentes nas últimas sessões, são mais graves, em comparação com os dilemas e conflitos). Tal discussão também produziu crescente angústia, nos professores, por não conseguirem superá-las (fato constatado, principalmente nas duas últimas sessões da intervenção). Não se observou o desenvolvimento do potencial das contradições para transformações qualitativas, mas tal fato deve ser analisado à luz das condições históricas que condicionavam as contradições e as possibilidades de aprendizagem expansiva. Conforme Engeström e Sannino (2010, p.12, tradução livre da autora), "[...] ciclos expansivos são historicamente condicionados, embora não predeterminados. Não é qualquer tipo de expansão do objeto que é possível a qualquer momento" [xliv].

As condições históricas referidas compreendem as diferentes esferas da atividade na qual se busca intervir – por exemplo, as condições daquele grupo naquela escola, da escola no país, da sociedade brasileira quanto às relações sociais, culturais, econômicas. Assim, uma proposta de inclusão escolar, que se ocupe da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, parece utópica para um grupo de professores, como o da escola pesquisada, que nunca trabalhou com esse tipo de alunos, que está assustado com esse trabalho, já que não tem formação para tal. Ele parece utópico, em uma escola na qual muitos alunos sem deficiência também não aprendem, na qual faltam recursos e estrutura para garantir um espaço adequado para as aulas, na qual faltam professores, na qual falta organização do ensino e intencionalidade para a aprendizagem. Parece utópico em uma sociedade sustentada por relações de desigualdade e exclusão, na qual não

está universalizado o acesso à saúde, à educação, ao lazer, à renda, aos direitos humanos. Na presente conjuntura histórica, há que se concordar com os professores participantes da pesquisa: inclusão é utopia.

Ao considerar que a aprendizagem expansiva está atrelada às condições históricas, há que destacar, no entanto, que tais condições não são imutáveis, pois se podem modificar – por isso são históricas, são de um tempo e lugar específicos, de uma sociedade específica e têm condições de se modificar justamente pelas expansões, pelas transformações das contradições, desencadeadas na atividade dos sujeitos. De outro modo, seria ingênuo e tolo implementar uma intervenção, visando transformação em um sistema de atividade se, de antemão, se soubesse que estava determinado por condições incontornáveis. Assim, mesmo sabendo das dificuldades de propor um processo inclusivo que visasse aprendizagem, mesmo sabendo dos problemas que enfrenta a escola, mesmo reconhecendo os processos de exclusão que se multiplicam na sociedade, acreditava-se haver margem para incentivar e promover mudanças, a partir de um trabalho com um pequeno grupo de pessoas – gerando transformações que, mesmo em escala pequena, teriam potencial para contagiar outros sistemas de atividade, por exemplo, espalhando-se para outros professores da escola, para outras escolas em que os professores participantes também trabalham.

Ao final da intervenção, apenas poucas mudanças individuais foram observadas e não se pode falar em transformação do objeto da atividade e de aprendizagem expansiva. Talvez tenham sido subestimadas as condições históricas e/ou superestimadas as margens disponíveis para transformação. Contudo, esses movimentos que, aparentemente, produzem poucas mudanças, podem ir juntando-se a outros, até que se chegue a um momento em que se tenha diferente contexto histórico e diferentes condições capazes de tornar possíveis as transformações que, em momento anterior, pareciam impossíveis.

Considera-se que esta pesquisa faz contribuições a serem somadas às de outros estudos que têm questionado a qualidade da escola [inclusiva], ao mesmo tempo em que têm tentado compreendê-la e fazê-la avançar em seus objetivos. A pesquisa também faz contribuições voltadas para outros pesquisadores que trabalham na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, especialmente os que se apoiam nas ideias da sua terceira geração, cuja exploração e aplicação são ainda bastante iniciais, em nosso país. Neste trabalho, tentou-se utilizar

algumas dessas ideias que se reputam importantes, como o conceito de aprendizagem expansiva e a organização metodológica da intervenção, mostrando serem bastante frutíferos.

Esperando e trabalhando para que o cenário da inclusão se transforme, fica-se no aguardo de novas pesquisas aplicadas que a discutam, de modo a encontrar alternativas inclusivas mais eficazes ou, ainda, para endossar as denúncias de que a inclusão, vivenciada hoje no país, não está, de maneira geral, beneficiando os alunos incluídos e seus professores. Fica-se também no aguardo de novas pesquisas que dialoguem com as elaborações mais recentes da Teoria da Atividade, para que se possa construir um aparato teórico eficiente para a interpretação e atuação sobre a realidade educacional, para qual essa teoria vem-se mostrando potente.

A pesquisa aqui discutida deixa pontos a serem explorados, no futuro. O estudo de *agency* merece ser aprofundado teoricamente e ser ampliado quanto à sua abrangência para explicar outras relações da escola. Os apontamentos da análise histórica da escolarização para as pessoas com deficiência também requerem estudos mais amplos e profundos, pois se acredita que poderão oferecer elementos para mais bem compreender a inclusão escolar que hoje se presencia.

Retomando as questões de pesquisa, apresentadas no início do trabalho, recorda-se que estavam voltadas a: 1) compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas séries finais do ensino fundamental, desde a perspectiva dos professores que se dispuseram a discutir as possibilidades de inclusão e aprendizagem de seus alunos incluídos; e 2) investigar estratégias e ferramentas que poderiam ser desenvolvidas para que a inclusão desencadeasse processos de aprendizagem para professores e alunos. Para os professores, na medida em que eles elaborassem, com o suporte da intervenção, ferramentas e estratégias para organizar o ensino para os alunos com deficiência; para os alunos, na medida em que, tendo professores que realizam práticas de ensino adequadamente planejadas, eles passassem a aprender mais, em sala de aula. Quanto ao primeiro ponto, a perspectiva que os professores apontaram foi de um processo de inclusão implementando a contragosto da maioria e sem subsídios, principalmente, para o trabalho em classe regular. Assim, a proposta de escola inclusiva, no contexto indicado, não vem obtendo êxito em dar suporte à aprendizagem dos alunos. Ela está gerando angústia nos professores, que não sabem como proceder ou

entendem que não há, com a estrutura de escola disponível, meios para propor uma escolarização adequada para os alunos com deficiência, em classes regulares.

Sobre a segunda indagação, reflete-se que, antes de discutir ferramentas e estratégias, é necessário qualificar o conhecimento pedagógico dos professores, base da discussão de aprendizagem de qualquer aluno. Caso contrário, a elaboração de novas soluções pode não acontecer, pois os envolvidos não têm conhecimentos para tal elaboração. Sem conhecimentos, é esperado que se coloquem em uma posição passiva, esperando que as estratégias e ferramentas lhes cheguem prontas às mãos, como algo a ser copiado. Para que haja elaboração pelo grupo, que é quem vivencia os problemas, é necessário o envolvimento de seus membros, para que as ferramentas e estratégias elaboradas tenham pertinência e força para se consolidarem no sistema de atividade. E isso não ocorreu na intervenção. Nesse sentido, haveria que se desenvolver uma cultura de responsabilização e de *agency* para que as transformações se consolidassem, já que elas pressupõem sujeitos ativos. Ainda que existam problemas na estrutura – da educação e da escola, como no caso da pesquisa realizada – posturas que colocam toda a responsabilidade sobre tais estruturas não conseguem promover mudanças. Na intervenção, foram modeladas ferramentas e estratégias para melhorar a inclusão dos alunos do 6º ano: o protocolo de organização da inclusão na escola, a agenda e a articulação entre o trabalho da sala de recursos e da sala regular. Mesmo que as três tenham mostrado potencial para aprendizagem expansiva, não modificaram o sistema de atividade, pois nenhuma contou com *agency* dos sujeitos, para levá-las adiante. Assim, ficaram como ideias não implementadas (o protocolo), como abandonadas (a agenda), ou como implementadas parcialmente (a articulação no trabalho).

Embora, durante toda a intervenção, fosse sugerida a busca de possibilidades para a aprendizagem dos alunos incluídos, os dados coletados endossam aquilo que os professores declararam, na primeira sessão: inclusão é uma utopia.

Assim, parece adequado concluir com essa afirmação presente, desde o início, na fala dos participantes, porém pensando que uma utopia, aquilo que é uma impossibilidade hoje, possa ser possível em seguida, pois se trabalha para alcançá-la. Há que se apostar que o trabalho e a luta por qualidade da escola já vai mudando as condições. Ficar parado não é opção. E, assim, com o clichê, o relatório conclui com frase de Eduardo Galeano, citando seu amigo:

> Ela [a utopia] está no horizonte – disse Fernando Birri – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar [xlv] (GALEANO, 2001, p.230, tradução livre da autora).

[xliv] "Expansive cycles are historically conditioned, although not predetermined. Not just any kind of expansion of the object is possible at any given time" (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010, p.12).

[xlv] Ella [la utopía] está en el horizonte — dice Fernando Birri —. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar (GALEANO, 2001, p.230).

Referências

AIRES, A. Falácia. *In:* **Dicionário Escolar de Filosofia**. Versão online. Lisboa: Plátano Editora, 2015. Recuperado de: <http://www.defnarede.com/f.html> Acesso em: 12jul. 2015.

ASBAHR, F. S. F. A Pesquisa sobre atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 29. Rio de Janeiro, 2005. p.108-118.

AULETE, C. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.) **A educação de um selvagem:** as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17. ABPEE: Marília, 2011. p.59-76

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

BASTOS, A. R. B. **Sendero inclusivo**: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, 2009. 139f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEATÓN, G. A. Condiciones y premisas para hacer realidad una utopía. In: **Revista Linhas** v.16, n.31. Florianópolis: UDESC, 2015. p.8-25.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. In: **Cadernos de Educação Especial**, n.22. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. In: **Educação em Revista** v.27, n.2. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p.277-302. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a13v27n2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/Exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papirus, 2011.

BOROWSKI, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007)**: novos referenciais? Florianópolis, 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Florianópolis. 2010.

BRABO, G. M. B. A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. In: **Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd**. Florianópolis, 2015. p.1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4552.pdf> Acesso em 09 dez. 2015.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 jul. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> Acesso em: 16 jul. 2014.

BRASIL**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2013

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL. **Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9935&Itemid=> Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto N.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. 3 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, SECADI. **Documento orientador programa salas de recursos multifuncionais**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n.º 13005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras previdências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf Acesso em 21 dez 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Painel de controle do MEC**. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 abr. 2014.

BRASIL, Inep**. Perguntas frequentes**. EducaCenso: Educação Especial. Brasília, 2014. Disponível em: <http://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. In: **Educar.** n.17. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p.101-110.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S. (Org.) **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira&Marin. Brasília: CAPES, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). In: **Revista Educação Especial**. v.25 n.24. Santa Maria, 2012. p.449-464.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em tempos de educação inclusiva: uma discussão necessária. In: **Anais da 37º Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3654.pdf Acesso em 19 dez. 2015.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. In: **Cadernos de Educação** n.º 45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 30 jul. 2014.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DAVIDOV, V.V. **Problems of Developmental Instruction**: a theoretical and experimental psychological study. New York: Nova Science Publishers, 2008.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. In: **Perspectiva**. n.20. Florianópolis, 2002. p.279-301.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (4ª edição). Campinas: Autores Associados, 2006.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em: 03 jul. 12.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. United States of America: Cambridge University Press, 1999. p.19-38.

ENGESTRÖM, Y. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. United States of America: Cambridge University Press, 1999b. p.377-404.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. Tradução: VILAS BOAS, D.; DAMIANI, M. In: **Cadernos de Educação**. n.19. Pelotas: Editora da UFPel, 2002. p.31-64

ENGESTRÖM, Y. Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities. In: YAMAZUMI, K. (Ed.) **Building activity theory in practice**: toward the next generation. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansay University, 2006. p.1-46.

ENGESTRÖM, Y. Putting Vygotsky to work: the Change Laboratory as an application of double stimulation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Orgs.) **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

ENGESTRÖM, Y. **The future of activity theory**: a rough draft. Keynote lecture presented at the ISCAR Conference in San Diego, 2008. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/ISCARkeyEngestrom.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ENGESTRÖM, Y. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. In: **Actio**: An International Journal of Human Activity Theory, 2009a. p.17-33.

ENGESTRÖM, Y. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. **Learning and expanding with Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p.303-328.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and learning at work. In: MALLOCH, M.; CAIRNS, L.; EVANS, K. & O'CONNOR, B. N. (Eds). **The sage handbook of workplace learning**. Los Angeles: Sage, 2010. p.74-89.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p.598-628

ENGESTRÖM, Y. **Collective Concept Formation as Creation at Work.** In: SANNINO, A.; ELLIS, V. (Org.) *Learning and collective creativity: Activity-theoretical and sociocultural studies*. New York: Routledge, 2013. p.234-257

ENGESTRÖM, Y. A teoria da atividade histórico-cultural e suas contribuições à educação, saúde e comunicação. Entrevista concedida a: LEMOS, M.; PEREIRA-QUEIROL, M. A.; ALMEIDA, I. M. In: **Interface**: comunicação, saúde e educação. v.17. n. 47. Botucatu, 2013b. p.715-727.

ENGESTRÖM, Y. Planning a Change Laboratory as an expansive learning process. Palestra proferida em: **Course on the Change Laboratory Method for research and development teams**. Promovida pelo Center for Research on Activity Development and Learning (CRADLE) no dia 3 de março de 2015, na Universidade de Helsinque. Helsinque: CRADLE, 2015.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. United States of America: Cambridge University Press, 1999. p.1-16.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; SUNTIO, A. Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In: WELLS, G.; CLAXTON, G.; **Learning for life in the 21st century**: sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell Publishers, 2002.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. In: **Educational Research Review**, 2010. p.1-24.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. In: **Journal of Organizational Change Management**, v.24. 2011. p. 368-387.

ENGESTRÖM, Y; GLAVEANU. On third generation Activity Theory: Interview with Yrjö Engeström. In: **Europe's Journal of Psychology.** v.8. Aalborg, Dinamarca: PsychOpen, 2012.

ENGESTRÖM, Y.; RANTAVUORI, J.; KEROSUO, H. Expansive Learning in a Library: actions, cycles and deviations from instructional intentions. In: **Vocations and learning**, v.6. Springer, 2013. p.81-106.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A.; VIRKKUNEN, J. On the methodological demands of formative interventions. In: **Mind, Culture and Activity**, v.21. University of California, 2014. p.118-128.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de Pedagogia no Brasil. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. In: **Anais**. São Luís, 2009. p.1-8. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf> Acesso em 09 dez 2015.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país. In: EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p.47-82

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIDALGO, S. S. **A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática social**. Tese (Doutorado em Linguística e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. In: **Educação e Sociedade** v.20 n.100. Campinas: CEDES, 2007. p.989-1014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**. v.23. n. 80. Campinas: CEDES, 2002. p.299-325. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Educação e Sociedade** v.28 n.100. Campinas: CEDES, 2007. p.965-987. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**. v.33, n.119. Campinas: CEDES, 2012. p.379-404. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e educação especial**: formação em foco. Volume 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-73.

GALEANO, E. **Las palabras andantes**. 5ª edição. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação** v.18. n. 52. Rio de Janeiro, 2013. p.101-119.

GARCIA, R. M. C. Para além da "inclusão": crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p.101-140.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: Psicologia da Educação. n.24. São Paulo, 2007. p.155-179.

HAAPASAARI, A.; ENGESTRÖM, Y.; KEROSUO, H. The emergence of learners' transformative agency. In: **Journal of Education and Work**, 2014. p.1-31.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

KAPTELININ, V. The object of activity: making sense of the sense-maker. In: **Mind, culture and activity**. n.12. 2005. p.4-18.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.17. Marília: ABPEE, 2011. p.41-58

KASSAR, M. C. M. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: GONÇALVES MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 93-106.

KEROSUO, H.; KAJARMAA, A.; ENGESTRÖM, Y. Promoting innovation and learning through Change Laboratory: an example from Finnish Health Care. In: **Central European Journal of Public Policy**. v.4, n.1. Praga, 2010. Disponível em: <http://www.cejpp.eu/index.php/ojs/article/view/51/48>. Acesso em: 11 jan. 2016.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. (9ª reimpressão) São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p.233-251

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, n.2. Marilia: ABPEE, 2009. p.289-306. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n2/08.pdf> Acesso em 09 dez 2015.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3ª edição. São Paulo: Ícone, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos (26ª edição) São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**, v.38, n.1. São Paulo, 2012. p.13-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso em 09 dez 2015.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012. p.47-64

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª edição. Maringá: Eduem, 2012. p.75-106.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre educação especial no Brasil. In: **Caderno Cedes**. v.34. n.93. Campinas, 2014. p.175-189

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educacíon y Pedagogía**, v.22 n.57, 2010. p.93-109

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? In: **Revista Educação Especial**. V. 24, n.40. Santa Maria, 2011a. p.219-232. Disponível em: < http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2668/2440>. Acesso em 23 set. 2013.

MICHLES, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.) **Professores e Educação Especial**: formação em foco, v.2. Porto Alegre: Mediação, 2011b. p.79-90.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. In: **Caderno Cedes**. v.34. n.93. Campinas, 2014. p.157-173.

MIETINNEN, R. **Innovation, human capabilities, and democracy**: towards an enabling welfare state. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª edição. Maringá: Eduem, 2012. p.107-156.

OLIVEIRA, C. S. **Decorrências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura da UFSM.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

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

PELOTAS, Secretaria Municipal de Educação. **CAPTA**: Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (documento impresso). Pelotas, 2014.

PERTILE, E. B. **Sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. In: **Psicologia & Sociedade**. n. 24. Belo Horizonte: ABRAPSO, 2012. p.283-292.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. In: **Tempo Social**; Rev. Social USP. V.1 São Paulo, 1990. p.1-12.

PIRES, F. L. B. Trabalho colaborativo na formação continuada de professores para a utilização da informática na Educação Especial. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (Orgs.) **Trabalho colaborativo/ cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009. p.25-40

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisa. In: **Educar**, n.33. Curitiba: Editora UFPR, 2009. p.143-156.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** – repercussões educacionais. 295p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. **Busca de escolas**: pesquisa de escolas no Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp>. Acesso em: 02 abr. 2014.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: **Educar em Revista**. n.41. Curitiba: Editora da UFPR, 2011. p.41-60.

ROSSETTO, E. (et. al.). Aspectos históricos da pessoa com deficiência. In: **Educere et Educare**: Revista de educação. v. 1 n.1. Cascavel, 2006. p.103-108.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012. p.65-85.

SANNINO, A. Cultural-historical and discursive tools for analyzing critical conflicts in students' development. In: YAMAZUMI, K.; ENGESTRÖM, Y.; DANIELS, H. **New Learning Challenges**: going beyond the industrial age system of school and work. Osaka: Kansai University Press, 2005. p.165-195.

SANNINO, A. From talk to action: experiencing interlocution in developmental interventions. In: **Mind, Culture, and Activity**, 15. University of California, 2008a. p.234-257.

SANNINO, A. Sustaining a non-dominat activity in school: only a utopia? In: Journal of Educational Change, v.9. Springer, 2008b. p.329-338

SANNINO, A. Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. In: **Teaching and Teacher Education** n.26., 2010. p. 838-844.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p.571-597.

SANNINO, A.; SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p.557-570.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica (8ª edição). São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v.14, n.40. Rio de Janeiro, 2009b. p.143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. In: **Educação e Sociedade** v.34 n.124. Campinas: CEDES, 2013. p.743-760. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? In: **InterMeio,** v.9, n.17. Campo Grande: Revista do Mestrado em Educação, 2003. p.64-83. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/194/188> Acesso em 09 dez 2015.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, F. F.Políticas de educação inclusiva: reflexões sobre os impactos no desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 225-264.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e Ação Docente**: da medicina à educação. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2009.

TONINI, A.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as contribuições de Vygotski para a compreensão da diferença. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: Editora UFSM, 2008. p.91-112.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e o curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: PPGE/UFSC, 2010.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2013.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VILAS BOAS, D. F. **Saberes e profissionalização: uma proposta de qualificação para professores de inglês**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: PPGE UFPel, 2002.

VIRKKUNEN, J.; SCHAUPP, M. From change to development: expanding the concept of intervention. In: **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, 2011. p.629-655.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. In: Activités, v. 3, n.1, 2006. p.43-66

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **The Change Laboratory**: a tool for collaborative developmental of work and education, Netherlands: Sense Publishers, 2013.

VIRKKUNEN, J.; NEWNHAM, D. S. **O Laboratório de Mudança**: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (4ª edição brasileira). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed: 2003.

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

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo II**: Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas – Tomo IV**: Psicología Infantil (2ª edição). Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.