



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc

Mestrado Profissional em Educação

VALÉRIA URDANGARIN BORBA

**FORMAÇÃO COLABORATIVA NA GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DISCUSSÕES E REFLEXÕES A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Jaguarão

2015

VALÉRIA URDANGARIN BORBA

**FORMAÇÃO COLABORATIVA NA GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DISCUSSÕES E REFLEXÕES A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Bento Selau da Silva Jr.

Jaguarão

2015

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .**

B163f Borba, Valéria Urdangarin

Formação Colaborativa na Gestão em Educação Especial:
Discussões e Reflexões a respeito das Políticas Públicas de
Educação Inclusiva / Valéria Urdangarin Borba.

115 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM
EDUCAÇÃO, 2015.

"Orientação: Bento Selau Júnior".

1. Gestão . 2. Educação Inclusiva. 3. Formação Colaborativa. 4.
Vigotsky. 5. Intervenção Pedagógica. I. Título.

VALÉRIA URDANGARIN BORBA

FORMAÇÃO COLABORATIVA NA GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
DISCUSSÕES E REFLEXÕES A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Curso de Mestrado Profissional em
Educação da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 10 de março de 2015.

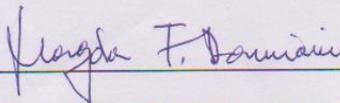
Banca examinadora:



Prof. Dr. Bento Selau da Silva Jr.

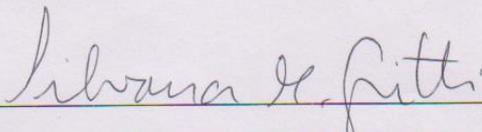
Orientador

(UNIPAMPA)



Prof.^a Dr.^a Magda Floriana Damiani

(UFPEL)



Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Gritti

(UNIPAMPA)

Dedicatória:

Dedico este trabalho às pessoas que doaram um pouco ou muito de suas vidas a compartilhar desse sonho comigo e ajudaram a realizá-lo. Em especial a Deus, minha família, amigos e professores.

AGRADECIMENTO

Início agradecendo a Deus por me conceder força, sabedoria e resignação para realizar o desejo de concluir mais uma etapa de aprendizado.

À minha família pelos ensinamentos que contribuíram na minha constituição como professora e como ser humano. Em especial, à minha mãe, exemplo de luta, aos meus irmãos André, Ricardo e Andréia, cada um contribuindo com um significado infinito na minha vida.

Ao grande parceiro e amor; Eberton pelos conselhos e abraços carinhosos nos momentos de dificuldade.

Aqueles que não estão mais aqui, mas que fazem parte da minha história.

Às minhas eternas amigas e irmãs Aline e Susana e às mais novas que foram conquistadas no caminho da aprendizagem.

Aos queridos colegas do mestrado e da LP 2 pelas parcerias.

Aos nossos queridos professores que fizeram parte importante nessa construção, em especial aos meus orientadores, professora Silvana pela delicadeza, competência e carinho. Atualmente, meu orientador, professor Bento que me desafiou constantemente, possibilitando meu crescimento. Deixo meu muito obrigada e respeito.

Aos funcionários da UNIPAMPA, às pessoas e à cidade de Jaguarão pela acolhida.

Enfim, a todos de forma direta e indireta que contribuíram para que pudesse me desconstruir e reconstruir novamente, transformando certezas, dúvidas e verdades em possibilidades.

Às escolas que trabalho pela acolhida e disponibilidade apresentada nas formações colaborativas.

“Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado...

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela.

Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica”.

Madalena Freire

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo planejar e implementar um processo de formação colaborativo de gestores de duas escolas baseado no referencial vygotkiano e centrado no estudo e na discussão das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Para embasar a discussão teórica, trouxe um resgate da educação especial ao longo dos anos e a interlocução com as políticas públicas nesse processo. Na sequência, a gestão em diferentes momentos e abordagens, principalmente na perspectiva democrática e a gestão das práticas inclusivas, finalizando com as contribuições de Vigostky e o trabalho colaborativo. A metodologia utilizada foi a intervenção pedagógica constituída por discussões colaborativas sobre as políticas públicas de educação inclusiva baseadas nos interesses específicos dos participantes e apoiadas em estudo de casos. Em termos das aprendizagens dos participantes, os dados revelaram que houve apropriação dos aspectos legais pelos gestores. A esse aspecto, os participantes revelaram que a formação baseada no trabalho colaborativo sugeriu uma melhor apropriação dos conceitos referentes às políticas públicas de educação inclusiva e a identificação do grupo de gestoras com a formação que trabalhou na perspectiva de trabalho colaborativo. O estudo é um indicativo de que as formações com base nos conceitos de colaboração são constituídas como possibilidades de interações e construção de aprendizagens.

Palavras-Chaves: Educação Inclusiva, trabalho colaborativo, gestão, formações colaborativas e políticas públicas.

RESUMEN

Este informe Crítico Reflexivo es el resultado de una búsqueda que tuvo como objetivo planear e implementar un proceso de formación colaborativa de gestores de dos escuelas basado en el referencial vygotskiano y en el estudio y en la discusión de las políticas públicas centradas a la educación inclusiva. Para basar la discusión teórica, traje un rescate de la educación especial a los largos de los años y la interlocución con las políticas en ese proceso. En la secuencia, la gestión en distintos momentos y abordajes, principalmente en la perspectiva democrática y en la gestión de prácticas inclusivas, finalizando con la intervención pedagógica hecha por discusiones colaborativas sobre las políticas públicas de educación inclusiva, basadas en intereses específicos de los participantes, los datos demostraron que hubo apropiación de los aspectos legales por los gestores. A ese aspecto, los participantes revelaron que la formación basada en el trabajo colaborativo sugirió una mejor apropiación de los conceptos referentes a las políticas públicas de educación inclusiva y la identificación del grupo de gestores con la formación que trabajó en perspectiva de trabajo colaborativo. El estudio es un indicativo de que las formaciones con base en conceptos de colaboración son hechas como posibilidades de interacciones y construcción de aprendizajes.

Palabras-clave: Educación Inclusiva, formaciones colaborativas, gestión, políticas públicas, trabajo colaborativo.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE- Associação de Pais dos Excepcionais

ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRA – Centro de Reabilitação e Apoio

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

NARC- Association for Retarded Children

ONU- Organização das Nações Unidas

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Eixos de interesse.....	52
Figura 02 – Capa livro “A velha a fiar”.....	53
Figura 03 – Esquema das formações colaborativas com eixos de interesse e estudo de casos	56
Figura 04 – Esquema- organização das etapas das formações colaborativas.	57
Figura 05 - Imagem do filme “Circo Borboleta”.....	98
Figura 06 – Imagem boneco articulado.....	100
Figura 07 – Capa do livro “Nicolau teve uma ideia”.....	103
Figura 08 – Esquema com eixos de interesse da EMEI.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2.REVISÃO DA LITERATURA.....	21
2.1 História da educação especial e a legislação educacional no Brasil.....	21
2.2 Gestão das práticas em educação inclusiva.....	32
2.3 Vygotski e o trabalho colaborativo.....	42
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
3.1 Método da intervenção: a formação colaborativa dos gestores.....	47
3.1.1 Descrição das ações em formação colaborativa nas escolas.....	50
3.2 Avaliação da intervenção.....	58
4 ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	61
4.1 Aprendizagens a partir do processo de intervenção pedagógica sob a perspectiva das formações colaborativas.....	61
4.1.1 Educação inclusiva: entraves e possibilidades.....	62
4.1.2 Práticas pedagógicas inclusivas.....	66
4.1.3 A profissionalização e participação dos sujeitos na educação inclusiva.....	67
4.1.4 Educação inclusiva e a qualificação dos profissionais e espaços.....	68
4.1.5 Formação colaborativa: avaliando a intervenção	70
4.1.6 Trabalho colaborativo como instrumento potencializador da inclusão.....	72
4.2 Limitações das formações que não trabalham na perspectiva colaborativa e com a realidade.....	73
4.2.1. Construir novos espaços de discussão e estudo teórico.....	75
4.2.2 Aspectos apresentados no aprendizado com as formações	76

colaborativas.....	
4.2.3 Reflexões a partir das formações colaborativas.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	97
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES.....	115

INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo planejar e implementar um processo de formação colaborativa de gestores escolares, baseado no referencial vygotskiano e centrado no estudo e na discussão das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Após a intervenção, avaliaram-se as aprendizagens dela decorrentes em gestores de duas escolas municipais de Bagé-Rio Grande do Sul (RS) e o potencial dessa formação colaborativa.

A intenção de realizar este estudo surgiu das inquietações que apareceram quando da prática pedagógica como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em diferentes espaços profissionais. Tais inquietações foram inúmeras, todavia, algumas delas despertaram maior interesse porque se apresentam na minha área de atuação, sendo: por que avançamos tanto no que diz respeito à elaboração de leis que procuram favorecer a educação especial (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; BRASIL, 2009; BRASIL, 2007), à implementação de programas de inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2005; BRASIL, 2013), à promoção de recursos que possibilitam ações de adaptações arquitetônicas e compra de materiais que contribuam para a acessibilidade dos alunos (BRASIL, 2014) e, mesmo assim, percebemos práticas e discursos segregacionistas entre nossos colegas de trabalho (DINIZ, 2007; NUNES e LOMÔNACO, 2010)? De que forma os gestores podem contribuir na construção de espaços inclusivos na escola? Qual o papel das formações de professores na efetivação da educação inclusiva? De que maneira os espaços destinados à formação continuada de professores têm contribuído para a interpretação e implementação das políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Que outras estratégias podem ser utilizadas para o aprimoramento da formação continuada de professores no âmbito da educação inclusiva? Que matriz teórica pode servir como referencial norteador para a elaboração de formações continuadas de gestores escolares?

Esses foram alguns dos questionamentos que emergiram em função da minha prática pedagógica. Essas dúvidas, que não necessariamente serão respondidas no decorrer deste trabalho, motivaram o desenvolvimento deste trabalho, desacomodaram-me, fizeram-me pensar que práticas que atendam os princípios da inclusão em educação inclusiva devem estar baseadas, também, em um intenso envolvimento teórico dos gestores em constante interlocução com os professores do (AEE). De acordo com Werneck (1997), as boas práticas em educação inclusiva devem estar sustentadas por um professor com formação específica para tal, ressaltando que é fundamental que os sujeitos envolvidos no processo de inclusão (pais, professores e diretores), estudem os conceitos pertinentes para a construção de uma escola inclusiva. Desta forma, Werneck (1997), enfatiza que, para a construção de um paradigma inclusivo, apenas o desejo não é suficiente, mas é importante também, problematizar a configuração das formações referentes à educação inclusiva. Para chegar à compreensão da temática abordada por meio dos questionamentos que me inquietaram, acredito ser importante contextualizar minha trajetória profissional. Essa trajetória começou no ano de 2006, com o ingresso na rede municipal de educação da cidade de Bagé, (RS), por meio de concurso público. Nesse espaço, inicio a atuação como pedagoga nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2007, começo a atuar como educadora especial, nas salas de recursos na rede municipal desse mesmo município, na tentativa de romper visões e paradigmas de segregação e assegurar espaços educacionais inclusivos aos alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades (BRASIL, 2008). Para ampliar ações referentes à educação inclusiva, começou a instituir-se a formação de educação inclusiva nas escolas, a cargo do professor do AEE (BRASIL, 2010). Essas ações formativas consistiam em o professor do AEE oferecer palestras, conversas ou cursos para os professores das escolas em que atuavam, com a intenção de construir maiores possibilidades de desenvolver a educação e a ação inclusiva.

Durante esse percurso, ocorreram outras experiências, enquanto professora, que me auxiliaram a vivenciar a educação inclusiva em diferentes espaços e funções, nos quais as inquietações, apresentadas anteriormente, foram gestadas. Trabalhei na função de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, no município de Aceguá/RS, no ano de 2008. No ano seguinte (2009), foi ofertada vaga para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Bagé (SMED). Aceitando a tarefa

nesse espaço, desempenhei a função de Supervisora dos anos iniciais, envolvida pelo desejo de enfrentar novos desafios e novas aprendizagens. Nesse espaço, percebi que, em muitas situações, a educação inclusiva dependia, quase que exclusivamente, do professor do AEE (o que mostrava a pouca articulação deste profissional com as equipes diretivas).

No ano de 2011, após aprovação em concurso, iniciei a atuação como professora do AEE no Centro de Reabilitação e Apoio (CRA), em Candiota/RS. Neste espaço, comecei um processo de trabalho colaborativo com a gestão do centro, bem como a articulação com as escolas (gestores e professores). Nesse contexto, as ações colaborativas consistiam em conversas e ações compartilhadas, traçando objetivos e metas em comum, além da troca de informações, estratégias e conhecimentos para contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos atendidos. Dessa maneira, pude perceber a importância dessa ação conjunta, pois notei que o trabalho pedagógico que foi feito em colaboração, melhor instrumentalizava a prática dos profissionais, já que podíamos trocar, constantemente, nossas compreensões teóricas. O término desse trabalho ocorreu com o desligamento e a saída da rede municipal de Candiota. Após um ano de atuação, realizei outro concurso no município de Bagé, no ano de (2010), e, assim, retornei a essa rede, em regime de 40 horas, para a sala de recursos.

Essas experiências profissionais, além de terem motivado a realização do Mestrado Profissional em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na tentativa de debater as questões inicialmente colocadas, contribuíram para que pudesse compreender que a educação inclusiva pode assumir diferentes focos e novos desafios, necessitando de diversas ações e articulações, conforme as demandas que se apresentam.

As minhas experiências profissionais também revelaram a necessidade da articulação da equipe gestora com o profissional do AEE, visualizando as possibilidades de abertura de espaços de diálogos que possam contribuir para a formação para a área da educação especial que se direciona para a educação inclusiva.

Atualmente, o meu exercício profissional concentra-se no espaço do AEE nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Téo Vaz Obino (EMEF) e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Frederico Petrucci, no município de Bagé.

Nessas escolas, minha atuação consiste em atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, realizar planejamento e acompanhamento das práticas pedagógicas nas salas de aula do ensino regular em conjunto com o professor e a supervisora escolar. Também desenvolvo um trabalho articulado com a gestão da escola, entendendo que a educação inclusiva somente se efetiva com a atuação de toda a comunidade escolar trabalhando colaborativamente.

Na organização do trabalho, como professora do AEE, promovo formações nas escolas, com temas relacionados à educação inclusiva e a práticas pedagógicas que atendam a diversidade dos alunos. As primeiras experiências com formação nas escolas apresentavam, como proposta, a sensibilização dos professores e as práticas pedagógicas para o trabalho com a educação, porém, mediante análises e percepções dessas formações, visualizei a importância de reavaliar a maneira de planejá-las e implementá-las.

Assim, o presente trabalho justificou-se, em primeiro lugar pela necessidade de repensar a maneira como estava ocorrendo o processo de formação continuada na área da educação inclusiva, principalmente dos gestores, em articulação com os professores do AEE. Pantaleão (2009), defende a necessidade de repensar os processos de formação continuada, argumentando:

Nessa perspectiva, destaca-se a relevância de os processos de gestão escolar se vincular aos movimentos de formação continuada no cotidiano da escola. Concebemos que esses processos precisam proporcionar a organização e coordenação de espaços e tempos que contribuam para a produção de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar (p. 24).

O estudo de Borowsky (2011), confirma que formações e publicações do Ministério da Educação (MEC), tal como o material produzido para o “Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2007), não apresentam centralidade em uma linha teórica específica, mas concentram-se em uma referência de atendimento. No documento do curso, não se percebe a preocupação de aprofundar um estudo das teorias e dos estudiosos, sendo eles voltados a técnicas e dinâmicas que pontuam formas de trabalho sem reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da educação especial.

Minha proposta parte da compreensão de que a formação continuada para gestores, no âmbito da educação inclusiva, deve ocorrer de forma sistemática, em colaboração com o profissional do AEE. Esse processo de formação (e de

colaboração) toma como base algumas considerações da teoria histórico-cultural elaborada por Vygotski (2001). Assim, o processo de colaboração torna-se condição fundamental para o desenvolvimento dos encontros que devem ser voltados a discussões e reflexões a respeito das políticas públicas da área da educação inclusiva.

Dentro desse contexto faz-se necessária a existência de uma gestão que abranja vários espaços da escola, sendo vista como articuladora de ações com os diferentes atores escolares. Assim, a publicação da Secretaria de Educação Especial – SEESP “Educação Inclusiva: direito à diversidade” BRASIL (2004) reafirma a função articulada da gestão, nos diferentes espaços da escola:

Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. (...) Sabemos que as escolas públicas geralmente fazem parte de uma rede, o que, historicamente, as manteve numa situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica, limitadas na autonomia e controladas sob mandatos “[...] Tal situação, na realidade, limitou e até mesmo impediu o desenvolvimento de ações coletivas compromissadas com o cuidado individualizado que a educação de cada aluno requer. A construção da escola inclusiva exige mudanças nessa cultura e nas suas consequentes práticas [...]” (p. 8).

Em segundo lugar, este trabalho se justificou pela necessidade de um aprofundamento teórico no que diz respeito à temática da educação inclusiva, em interlocução com a formação de gestores, que utiliza como base a teoria histórico-cultural. Essa necessidade foi sentida quando da realização de um levantamento sobre pesquisas divulgadas em diferentes bases de dados. O levantamento que realizei constatou que são poucos os trabalhos produzidos no Brasil que levaram em consideração tal temática.

Este levantamento que foi realizado com vistas a justificar a relevância desta intervenção focou à formação de gestores, no âmbito da educação inclusiva, considerando a temática vygotskiana como embasamento teórico. O processo de localização de material teórico foi realizado nas seguintes bases de dados e revistas especializadas: Revista Brasileira de Educação Especial, Banco de Dados da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, nos trabalhos completos do Grupo de

Trabalho 15 (GT 15), depositados no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed) e na biblioteca da UNIPAMPA.

Nestas buscas, percebi que existem muitos materiais sobre formação na área da educação inclusiva (MENDES, 2006; MICHELS, 2006; DUTRA e GRIBOSKI, 2005; VIEIRA, EFFGEN, NOGUEIRA, ALMEIDA, 2011), porém aqueles que abordam a temática que propus são poucos (PANTALEÃO, 2009; NOGUEIRA, 2012 e JESUS, 2012), demonstrando que essas questões são atuais e que o trabalho merece ser conduzido. A tabela com a relação dos trabalhos se encontra no Apêndice A.

A sequência deste estudo será organizada da seguinte maneira: revisão da literatura, que será composta por três capítulos. Início com o entrelaçamento entre a história da educação especial com a Legislação Educacional no Brasil. Nesse capítulo trago um resgate histórico da relação da sociedade com as pessoas com deficiência ou com transtornos, a fim de identificar como eram as condutas sociais em relação a esse grupo. Essa trajetória narra fatos importantes que marcaram as condutas de segregação, integração e inclusão. Aliadas a essas transformações, abordo aspectos das políticas públicas relativas à educação inclusiva e suas transformações.

No segundo capítulo, apresento a gestão das práticas em educação inclusiva, que inicia com um resgate histórico do conceito de gestão em diferentes momentos. Esse conceito traz discussões das características da gestão baseadas na visão administrativa e suas transformações até a construção do conceito de gestão democrática. Também apresento uma conversa com autores que pontuam as características da perspectiva democrática de gestão, indicando os pontos que convergem com educação inclusiva. Finalizo a discussão com a atuação da gestão democrática em diferentes espaços e por atores distintos, tais como: o professor em sala de aula, os gestores e o professor do AEE como articulador das práticas de educação inclusiva com o professor do ensino regular e supervisores escolares.

No terceiro capítulo, discuto as contribuições de Vygotski referentes à utilização de alguns conceitos que contribuíram para a qualificação do estudo, dentre eles: o conceito de trabalho colaborativo, mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O trabalho de intervenção pedagógica baseou-se nos conceitos de trabalho colaborativo como possibilidade de formação pedagógica

nas escolas, utilizando como foco de estudo as políticas públicas de educação inclusiva, cujos conceitos de colaboração, mediação e ZDP auxiliaram na aprendizagem dos gestores.

O próximo capítulo consiste no procedimento metodológico que descreve como a formação colaborativa foi desenvolvida, perpassadas pelo estudo de casos e estudo das políticas públicas conforme interesse do grupo. Na continuidade, faço a descrição dos espaços e sujeitos envolvidos na pesquisa e a descrição de duas ações (formações colaborativas), já que as outras seguem a mesma rotina dessas, apenas diferenciando-se pelos estudos de casos e políticas. Após esse relato, parto para a descrição dos instrumentos de avaliação da intervenção.

Finalizo o Relatório Crítico-Reflexivo, com a análise interpretativa e discussão dos dados que foram realizadas com base em duas grandes categorias. A primeira nomeada de “Aprendizagem a partir do processo de intervenção pedagógica sob a perspectiva das formações colaborativas”, que discorre sobre as aprendizagens dos sujeitos durante as formações colaborativas e as mudanças ocorridas nesse processo. A segunda “Limitações das formações que não trabalham na perspectiva colaborativa” que proporciona espaços de reflexão e de práticas colaborativas entre os gestores.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A primeira parte da revisão da literatura foi composta pela história da educação especial, entrelaçada pelas políticas educacionais. Após, passei para o desenvolvimento da segunda parte que compõe a análise da literatura, que se referiu à gestão de práticas de educação inclusiva, em diferentes níveis, gestão da sala de aula e na gestão do professor do AEE na escola. Na terceira parte, abordei a teoria histórico-cultural de Vygotski e os aspectos teóricos que se referem à colaboração e mediação.

2.1 História da Educação Especial e a legislação educacional no Brasil

Minha intenção em realizar o resgate histórico neste subcapítulo é a de ilustrar as transformações sociais de cada período histórico, compreendendo como as relações sociais puderam influenciar à construção de paradigmas, leis e processos de educação das pessoas-público dessa modalidade de educação, assim construindo a história da educação especial.

Dentro desse contexto histórico, as políticas públicas são construídas, atendendo aos anseios e direcionamento da sociedade, portanto, trazendo significados e representações de cada período em que se constituem. Na análise da revisão da literatura, procuro mostrar essas transformações por meio da evolução das leis, ou seja, as modificações apresentadas nas políticas em conformidade com as mudanças sociais.

As políticas públicas da área da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva são inúmeras, tendo sido construídas e moldadas para atender à intencionalidade de reverter o processo de exclusão vivenciado pelas pessoas com deficiência, no decorrer da História, como também, atender às exigências de

organismos internacionais, os quais elaboram documentos fomentadores desse processo, porém com intencionalidades diferenciadas. Para Garcia (2008), a tendência apresentada pela política educacional é a de estabelecer conexões entre os encaminhamentos internacionais e a aceitação pelos órgãos educacionais nacionais por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e suas secretarias, na qual essa política pode se materializar.

A elucidação do processo histórico da educação especial tem como base a conduta social ligada ao processo de exclusão. Beyer (2005), coloca que, na antiguidade, as pessoas que nasciam com deficiência física eram excluídas da sociedade, sendo privadas do contato social, ou até mesmo exterminadas.

Tomando como exemplo a sociedade de Esparta, as crianças com deficiências físicas ou mentais, segundo Pessotti (1984), eram consideradas sub-humanas, e a eliminação ou abandono desses sujeitos eram considerados práticas coerentes, pois nessa sociedade ocorria uma grande valorização do corpo para o desenvolvimento e a formação de atletas, portanto a execução era considerada como uma prática social reguladora.

Em outras tantas sociedades, tais como Grécia e Roma, essas pessoas não possuíam o direito de estar nos espaços sociais e escolares. Lobo (2008) relata que eram vistas como incapazes e marginalizadas da sociedade.

Essa condição, segundo Pessotti (1984), começa a transformar-se após a difusão da doutrina cristã, anunciando que os deficientes eram possuidores de alma, podendo ser considerados componentes da sociedade e, assim, não deveriam ser tratados como sub-humanos e abandonados, pois essa ação era contrária à moral cristã. Como o deficiente era dotado de alma, teria benefícios de redenção cristã, assim, constitui-se a visão ligada à piedade e caridade.

Para Mendes (2006), essas mudanças ocorreram em conformidade com a dinâmica social. Entretanto, a educação, que já era para poucos, não apresentava nenhuma possibilidade de ensino para os deficientes. Somente aspectos referentes ao desenvolvimento da tolerância e aceitação na sociedade, foram desenvolvidos por influência dessa doutrina, porém ainda praticados em espaços bem restritos, tais como conventos, igrejas, manicômios, asilos etc. Nesses espaços, eram assegurados aos deficientes, a alimentação e o abrigo (PESSOTTI, 1984). Com essas garantias, a sociedade repassava as suas responsabilidades a eles. Seguindo a perspectiva desse autor: “a opção intermediária é a segregação: não se pune e

nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença” (p.24). Essas condutas constituem o atendimento segregado, conforme pontuam Beyer (2005) e Mendes (2006).¹

Em meio a esse cenário, surge um fato que contribuiu com o redirecionamento da relação dessas pessoas com a sociedade e com a educação. O relato da experiência do médico Jean-Marc Itard, com o menino encontrado em uma floresta no Sul da França, com cerca de 12 anos, com o qual esse médico desenvolveu um trabalho que visava desenvolver e potencializar a aprendizagem da criança.

Quando visto pela primeira vez, tinha cerca de 11 anos, e estava no bosque da Caune, na localidade de Aveyron, completamente nu, com hábitos selvagens. Segundo Galvão (2000), quando capturado, o menino, não conseguia se adaptar aos costumes tipicamente humanos, tais como: vestir-se ou comer com talheres. Itard decidiu apostar na possibilidade de educá-lo e na modificação de suas condutas, criando a hipótese de que seu comportamento selvagem era consequência da ausência do convívio e da interação social. Para Pessotti (1984), outra ideia implícita na análise de Itard é a de que o “idiotismo” aparente do selvagem era, na verdade, um retrato do seu desenvolvimento. As considerações do médico revelavam a importância do convívio social: argumentava que o menino podia ser deficiente só porque havia sido isolado da sociedade e, por isso, impedido de se desenvolver normalmente. Mesmo com a iniciativa do estudioso, as práticas segregacionistas permaneceram.

O processo de segregação e a ideia de afastamento dos deficientes com a justificativa de melhor atendimento faz surgir os espaços especializados: escolas e classes especiais. Segundo Mendes (2006), isso ocorre concomitantemente ao processo de universalização do ensino, portanto, revelando a incapacidade dos espaços educacionais de lidarem com as diferenças dos alunos da educação especial. Esse processo se expande do contexto internacional para o nacional (sociedade brasileira), de forma semelhante, porém em ritmos distintos.

O avanço desse processo de inserção das pessoas com deficiência na sociedade acarretou o movimento de integração. O início ocorreu em países

¹ A segregação é compreendida como um processo em que as pessoas com deficiência eram separadas, principalmente nos ambientes escolares (MENDES, 2006) para que pudessem ser atendidos de melhor forma.

escandinavos² e, para Mendes (2006), o conceito de normalização³ partia do pressuposto que todas as pessoas possuíam o direito de viver e conviver em sociedade, com iguais oportunidades, principalmente às que poderiam ser compartilhadas com seus pares. A autora traz dois conceitos: o de normalização (consiste em assegurar às pessoas com deficiência seus direitos e a participação da vida social e cultural). O de *mainstreaming*, refere-se à inserção seletiva e gradativa de estudantes com deficiência em espaços escolares.

No século XX, conforme Mendes (2006), os alunos “difíceis” passam a ser encaminhados às escolas ou classes especiais. Entretanto, esse fenômeno é bastante restrito ainda, tomando maior proporção após a segunda guerra, pois existia a necessidade de encaminhar os por ela mutilados para espaços especializados. Somente em torno de 1950, inicia-se um processo da integração, chamado de processo de normalização das pessoas com deficiência. A conduta social, portanto, nesse momento histórico é a de encontrar espaços para as pessoas com deficiência na sociedade e também nas escolas, mesmo que em ambientes separados.

Na década de 70, no século passado, começam os movimentos sociais com a intenção de apoiar a proposta de ampliação da educação especial e ocorre a difusão da ideia de constituição das classes especiais, antecipando o processo de integração⁴.

Segundo Mazzota (2011), na tentativa de romper com a segregação, inicia-se um movimento de organização dos pais das pessoas com deficiência, apresentando, como objetivo inicial, o rompimento com os espaços de segregação. Esses pais começam a se mobilizar em prol da melhoria e criação de espaços menos segregados, e começam as articulações necessárias para reivindicarem a efetivação dos seus direitos. Porém, esse movimento não ocorreu de forma espontânea, apresentou grande influência da organização e sistematização de movimentos

² São considerados alguns países escandinavos, os seguintes: Dinamarca, Suécia e Noruega.

³ O processo de normalização também foi difundido em países da América do Norte e Europa e dentro desse contexto surgiu uma política de grande impacto, a lei pública nos Estados Unidos da América (USA, 1977), o qual procurava garantir educação pública para os alunos com deficiência, gerando o processo de *mainstreaming*. Essa lei contribuiu para que gradativamente os indivíduos com deficiências fossem assegurados no processo de educação.

⁴ Segundo Mendes (2006), a integração era concebida como um processo organizado em diferentes níveis, no qual o sistema educacional providenciaria condições adequadas para atender às necessidades dos alunos. Porém, essas pessoas com deficiência deveriam ser preparadas para enfrentar e assumir seus papéis na sociedade.

ocorridos em outros países, com reivindicações semelhantes, portanto, foi um movimento que reproduziu uma ação internacional.

Segundo Mazzota (2011), no Brasil, o movimento de integração foi fomentado a partir da organização da associação dos pais de pessoas com retardo mental, formando o National Association for Retarded Children (NARC), que inspirou a criação da Associação de Pais dos Excepcionais (APAE), no Brasil. Movimento esse, trazido dos Estados Unidos. Assim, o Brasil começa a avançar em alguns aspectos, principalmente na formação de profissionais para atuarem nesses espaços especializados, porém gerando uma visão de reabilitação. Essa formação era oferecida, principalmente, fora do Brasil, a prioridade de formação era para os técnicos e especialistas, reafirmando que somente os especializados teriam qualificação para trabalhar com os deficientes.

O público da educação especial brasileira era mencionado em algumas leis, apresentando um movimento inicial voltado à sua participação educacional na rede regular, conforme a lei nº 4024/61 (BRASIL, 2007). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN/61 (BRASIL, 1961), trazia a possibilidade de as “pessoas excepcionais se enquadrarem no sistema geral de ensino, a fim de integrá-los na comunidade” - artigo 88 (BRASIL, 2007, p.15), sendo um movimento inicial, porém ainda à perspectiva de integração. Mais adiante, temos a constituição da lei 5.692/71 (BRASIL, 2007), que assegura no seu artigo 9º, tratamento especial aos alunos que apresentarem deficiência física ou mental. Essa lei marcava o início da percepção de diferenciação nas práticas pedagógicas para esse público, porém ainda muito restrita. Essas ações demonstravam a preocupação de criação de políticas públicas para as pessoas com deficiência, que só ocorre a partir da década de 60 do século passado. Também é possível perceber que as ações efetivadas seguem a perspectiva do paradigma da integração.

A educação, como parte integrante da sociedade, influencia e é influenciada pelas ações sociais, políticas e econômicas. Assim, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), traz, em seu artigo 205 e 206, a afirmativa de que todos têm o direito à educação, não gerando discriminações. No artigo 205 da Constituição, é reforçada a garantia da educação como direito de todos e dever do estado e da família. O artigo 206, inciso I, elucida que os sistemas de ensino devem ter como princípio-base a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. E, finalizando, o artigo 208, direciona o atendimento educacional especializado às pessoas com

deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando as condições para ampliar seus estudos.

A educação e a política de educação especial nacional sofrem influência dos movimentos, documentos e estudos internacionais, tomados como referência para compreender o contexto nacional, os documentos que se referem às condições educacionais das pessoas com deficiência. Beyer (2009), afirma que a educação inclusiva:

“[...] surge, ou melhor posto, evolui como conceito e proposta institucional ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos dois encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes [...]” (p.73)

Dentre os documentos internacionais, podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos - Jomtien/Tailândia (1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial – Salamanca/Espanha (1994), que geraram a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca, respectivamente, as quais são consideradas como marcos da construção da proposta de educação inclusiva. Foram movimentos que desencadearam um repensar na educação, visando atender as diferenças dos educandos e oportunizar espaços de valorização dessas diferenças. Assim, Beyer (2009), caracteriza a educação inclusiva como:

[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado [...] (p.73).

Diante do cenário educacional internacional que serve de base para construção do nacional, emergem construções referentes ao conceito de educação inclusiva, servindo de aporte para as construções de documentos e leis, prevendo garantir o direito de educação a todos os alunos, independente de suas situações e realidades. O impulso desses novos conceitos, levou a sua incorporação, no Capítulo V da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), marco legal importante na história da educação especial. Essa lei define o que se entende por educação especial, assegura o atendimento especializado, quando necessário, os locais de oferta desse serviço e a faixa etária que abrange. Também ressalta a necessidade de

organização de recursos, currículos e métodos específicos que atendam às necessidades dos educandos. Delibera a terminalidade específica e a formação dos professores em nível de especialização e de capacitação. Todos esses recursos (físicos, metodológicos e pedagógicos), oferecidos intencionam a participação efetiva dos sujeitos deficientes na sociedade, assegurando a inserção em programas sociais e incentivando que a rede pública regular de ensino amplie a oferta educacional a eles. Assim, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é uma referência legal para assegurar a educação dos alunos com deficiência em escolas regulares. Entretanto, como foram mencionados anteriormente, os documentos nacionais sofrem influência dos internacionais e, assim, carregam outras intencionalidades, tais como, atender a um número maior de alunos com menos recursos. Segundo Prieto (2008), o documento da Organização das Nações Unidas – (UNESCO), menciona que os países signatários devem prover a ampliação da educação básica, devendo utilizar a menor quantidade de recursos para atender ao maior número de educandos, sem perder a eficácia. Para alcançar as determinações da LDBEN Nº 9.394/96, torna-se necessário repensar as propostas educacionais, objetivando uma mudança em toda a estrutura escolar.

Avançando nos aportes legais e intencionando reafirmar a postura inclusiva, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Educação - CNE e da Câmara de Educação Básica – (CEB) elabora a Resolução CNE/ CEB nº2 (2001), que versa sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse mesmo período, ocorre a construção do Plano Nacional de Educação – PNE (lei nº 10.172/2001), tendo como um dos seus objetivos a estruturação de uma escola inclusiva. Os demais documentos nacionais produzidos seguem as indicações dos internacionais como norteadores da proposta de educação inclusiva, o que torna evidente que é um movimento internacional “ditando” o direcionamento da educação brasileira.

O MEC, na tentativa de implementar a educação inclusiva em todo o território nacional, cria o programa de formação, “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, no ano de 2003 (BRASIL, 2003). O programa visava transformar os sistemas de ensino, promovendo formação no Distrito Federal, focada para os gestores. Esses sujeitos que passam por esse processo, são impulsionados a disseminar a política de educação inclusiva nos municípios, (municípios polos do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, bem como nos municípios de abrangência do

seminário de formação de educação inclusiva). Essa proposta do MEC refere-se à ampliação dos conhecimentos sobre inclusão nas diferentes esferas educacionais, bem como é voltada para as diversas categorias de educadores e dirigentes de educação.

O programa Educação Inclusiva (BRASIL, 2003), apresenta um método para transformar os contextos educacionais em espaços inclusivos, utilizando-se de três linhas de ações: campanhas institucionais (peças publicitárias e campanhas nos meios de comunicação), capacitação continuada e elaboração de recursos didáticos.

[...] a formação dos gestores e educadores dos municípios-pólo, que integram o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, se realiza a partir dos Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores e da sua disseminação nos municípios-pólo e nas respectivas áreas de abrangência [...] (BRASIL, 2013, p.12).

Com base nesse programa, ocorre a elaboração de recursos didáticos. O MEC/SEESP disponibilizou⁵ os documentos a serem utilizados nos Cursos de Formação de Gestores e Educadores (BRASIL, 2013). O seu foco é a formação, tomando essas pessoas (gestores), como multiplicadoras e implementadoras da proposta de educação inclusiva. Após a formação na capital (Brasília), os dirigentes da educação inclusiva dos municípios polos têm o compromisso de elaborar os seminários locais (municipais), para ampliar o alcance da política, ocorrendo em nível macro.

Na tentativa da efetivação da política de educação inclusiva, o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” pressupõe que seus gestores locais (nas escolas), possam implementá-las tomando decisões inclusivas, pautadas no diálogo, na democracia, na participação/colaboração e no respeito às diferenças, assumindo, assim, uma política local, ou seja, micro política. Também, nele, é possível perceber alguns avanços referentes à ampliação de atuação dos gestores na educação inclusiva, bem como o seu potencial democratizante. Segundo o Documento Orientador de Educação Inclusiva UF-RG (Brasil, 2005) – este estabelece uma

⁵O MEC possuía a secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004. No ano de 2011, ocorre uma transformação, e essas secretarias se fundem, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), atendendo a todo público, não só às pessoas com deficiência, mas a diversidade cultural e racial.

parceria dos secretários de educação, afirmando a execução do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade:

[...] Considerando que a inclusão escolar diz respeito à organização de ambientes educacionais acolhedores para todos/as os/as estudantes, a partir deste ano, o Programa abará a formação de gestores/as e educadores/as para a articulação entre o desenvolvimento profissional, a gestão participativa, as práticas de ensino e de aprendizagem e as políticas intersetoriais [...] (BRASIL, 2013, p 1.).

A citada formação de gestores ocorre na execução dos seminários nas cidades-polo do programa, sendo uma iniciativa para comprometer os gestores com a educação inclusiva, na tentativa de induzir à mudança, porém, esses seminários são ações isoladas que não valorizam as especificidades apresentadas nos diferentes contextos escolares, necessitando à sistematização de ações formativas nos contextos locais, levando em consideração os seus interesses e as possibilidades de construções coletivas/colaborativas dos saberes referentes à educação inclusiva, utilizando-se desses saberes para implementar as políticas públicas de educação inclusiva e efetivar articulações entre o professor do AEE e os demais profissionais que atuam na escola. Assim, percebi a diferença existente entre a construção das políticas e a sua interpretação e implementação, pois a sua existência não garante a sua efetivação.

Com a intenção de reforçar a importância do desenvolvimento de formações colaborativas para os gestores, trago uma pesquisa realizada no estado do Espírito Santo (JESUS, 2012), com equipes de gestores, resultando em afirmações positivas sobre a necessidade de formação para a gestão das escolas.

A formação na área de educação especial é considerada como um desafio, a pesquisa aponta as fragilidades dos sistemas e dos profissionais que respondem pela educação inclusiva, reforçando a necessidade de formações mais sistematizadas.

A análise de outro documento, elaborado após dois anos da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006), refere-se à constituição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Esse escrito foi construído pelos componentes da Secretaria de Educação Especial – (SEESP) do MEC e por colaboradores. O texto traz os aspectos históricos, legais e um diagnóstico da educação especial no Brasil. Esse documento é um orientador do trabalho na

educação inclusiva. Tem como principal objetivo garantir o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como, delimita quem é o público alvo atendido pela inclusão, impulsionando que a educação especial atue de forma transversal, ou seja, que perpassa todos os níveis e modalidades da educação. Também menciona a “formação continuada para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.14), porém não define quem são esses profissionais e de que forma ocorrerá, deixando abertura para que surjam diferentes interpretações.

Percebi o quanto é importante que todos os pertencentes à comunidade escolar se apropriem dos conhecimentos sobre educação inclusiva, principalmente os gestores. Esses profissionais podem movimentar e motivar a escola para construir um ambiente educacional inclusivo. Para tanto, reforço a importância do desenvolvimento de projetos que tenham como foco a formação continuada dos gestores sobre a educação inclusiva.

Dentro desse contexto, o profissional do AEE é apresentado como articulador do processo de inclusão escolar, conforme orientação do MEC para a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas. Ropoli (2010), menciona que este profissional deve atuar de forma articulada, não somente com os professores do ensino regular, mas também com os coordenadores, supervisores e gestores.

Ropoli (2010), também traz os eixos que devem ser privilegiados no desenvolvimento das articulações necessárias para o trabalho do AEE; um deles reforça a importância da formação continuada do professor e dos demais membros da equipe escolar.

A articulação dos profissionais da escola, que trabalham com a educação inclusiva, requer a valorização do trabalho e das formações com a gestão da escola, trazendo o estudo das políticas públicas como potencializador de ações e da implantação de políticas que beneficiem a inclusão escolar.

O parecer emitido pelo Conselho Municipal de Educação Bagé/CME (2010), que aprova um guia de “Normatização dos alunos com necessidades especiais na escola comum”, traz, no item 2.5, (Mantenedora/ encarregada) - que é de responsabilidade da secretaria municipal de educação a oferta de capacitação e formação continuada para os professores que atuem na educação especial ou no ensino regular. Traz também, no item 2.1.5, Das atribuições do professor do AEE-, que é de responsabilidade do profissional do AEE oferecer apoio técnico-pedagógico

aos professores das classes regulares, assim como oferecer orientações e esclarecimentos aos responsáveis pelos alunos, aos pais e à comunidade.

Percebo que o documento produzido em esfera local, não traz especificações sobre o público das formações e sobre as ações da educação inclusiva, deixando bem ampla a sua interpretação.

Outro documento de constituição derivada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, regulamentada pelo Decreto 6.571 de 18 de setembro de 2008. Essas diretrizes trazem informações sobre o apoio técnico e financeiro da união para ampliar o AEE e informam que esse aluno é computado com o valor de duas matrículas para efeito da distribuição de recursos pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Para garantir esse cômputo, tais alunos devem estar matriculados no ensino regular e receber o atendimento educacional especializado. Também, o documento orienta que a educação especial inclusiva deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Traz, igualmente, como item importante, a organização do AEE e a sua formatação; os objetivos de trabalho, as funções do professor, a formação, o público alvo, o financiamento, a matrícula e a institucionalização do AEE através do Plano Político Pedagógico da escola.

Esses documentos apresentam legitimidade que podem proporcionar avanços na educação das pessoas com deficiências, legitimando os espaços de AEE e contribuindo para que a educação da diferença se constitua efetivamente, mas somente a política não muda a realidade. É preciso apropriar-se dela, para reivindicar e fomentar as transformações. Para que possamos obter esses resultados é preciso compreender a política como Gramsci (1989, apud GARCIA, 2008), que a destaca como “ação permanente”, pois é perpassada por movimento e dinâmica; imersa em contradições e antagonismos, assim é possível utilizá-la de diversas formas e com diferentes objetivos.

Desta forma, propõe-se para a sociedade a construção de um novo paradigma, a partir do qual as pessoas com deficiências possam ser respeitadas e compreendidas, as diferenças possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e que respeite a todos os seus componentes. Para tanto, afirmamos a importância da escola na construção dessa sociedade. Esse espaço apresenta-se como um elemento social e, portanto, multiplicador de concepções e

ações.

Para propormos a construção de condutas inclusivas, torna-se evidente e importante valorizar o papel de cada educador e gestor na construção de uma educação inclusiva.

2.2 Gestão das Práticas em Educação Inclusiva

Este subcapítulo tem como objetivo dialogar sobre a gestão das práticas em educação inclusiva, com base na gestão democrática. Também, apresento uma proposta de atuação do professor do (AEE) para intervir, na tentativa de criar um clima favorável à educação inclusiva.

A introdução do conceito de gestão, para Lück (2000), é de extrema importância para a organização dos sistemas de ensino, porque pode possibilitar a ampliação do desenvolvimento dos princípios democráticos, por meio da construção de condutas colaborativas, baseadas em decisões partilhadas, com a participação da comunidade escolar. Dessa maneira, proporciona condições para construir a autonomia da gestão escolar e o compartilhamento das decisões.

Várias características da gestão democrática são preponderantes para que a educação inclusiva se desenvolva no contexto escolar. Para que possa ter uma escola inclusiva, crê-se na concepção de uma gestão na perspectiva democrática. Conforme Drabach e Mousquer (2009), os primeiros estudos e escritos a respeito da administração escolar, surgiram na década de 30 do século XX, a partir de ideais progressistas que apontavam contra a educação tradicional, essa perspectiva de educação não seria mais valorizada e seu desenvolvimento não contribuiria para o desenvolvimento do país. Segundo esses autores, a organização escolar se constitui a partir da necessidade de transformação: devido ao processo de industrialização, o mercado começa a exigir uma nova perspectiva educacional, que valorizasse o caráter científico. Com essas justificativas, na época citada, iniciou-se um processo de sistematização e construção da abordagem clássica da administração escolar, baseada em princípios da administração empresarial, tais como a tecnocracia e universalização do ensino. Drabach (2011) explica que,

Neste momento, o contexto educacional acadêmico encontrava-se imerso nos ideais progressistas de educação, em contraposição à educação tradicional, a qual não mais favorecia os ideais de desenvolvimento do país naquele período, o qual se voltava para o avanço da industrialização. (DRABRACH, 2011, p.12 e 13).

A autora assinala que, por vários anos, esse modelo de administração, baseado na racionalidade técnica, conseguiu suprir as demandas educacionais, porém, com a abertura política no Brasil, devido ao término do regime militar, em 1964, e ao cumprimento da Constituição de 1988 (Art. 206 - inciso VI - Gestão democrática no ensino público), esse modelo de organizar as instituições de ensino começa a sofrer críticas.

Para Drabach e Mousquer (2009), vários pesquisadores que estudavam sobre a temática da administração escolar começaram a questionar algumas das características presentes nesse modelo de administração, tais como: a racionalidade, centralização na tomada de decisões, reprodução do sistema econômico, entre outros. Dessa forma, compreenderam que esse modelo de educação contribuía para manter as desigualdades e tornou-se necessário redefinir os objetivos educacionais, já que esse tipo de organização de educação não supria mais as suas demandas, pois não considerava os sistemas educacionais como organismos vivos e dinâmicos.

Lück (2011), argumenta que a perspectiva de organização escolar, baseada na administração, apresentava características que se defrontavam com a educação, não sendo possível utilizar mais seus princípios, portanto, tornou-se necessário romper com esse modelo e construir novas propostas que servissem para embasar a prática educacional, no seu aspecto de sistematização. A autora relata que, com a intenção de seguir essa perspectiva de ruptura com o modelo de administração para a educação, começa a exploração do conceito de gestão democrática, que se define e se modela conforme o contexto no qual a instituição está inserida, sendo influenciada pelo período histórico e pelas relações interpessoais que constituem as relações de poder imersas nessas ações:

Cabe ressaltar que não se trata de uma simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica (LÜCK, 2000, p.15).

O conceito de gestão, explicado por Bobbio (1986), refere-se a um conjunto de regras que autorizam a tomada de decisões coletivas, sendo progressiva e contínua a ampliação dos direitos individuais. Para complementar o conceito de democracia, trazemos a afirmação do autor que a caracteriza como:

[...] um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente [...] (BOBBIO, 1986, p.18).

A gestão democrática preocupa-se, não somente com as dimensões pedagógica e organizacional, mas também com uma essência política da atuação nos sistemas educacionais, suas intencionalidades e a possibilidade de visualizar os fatos de forma crítica. Para Lück (2011), a gestão da educação na perspectiva democrática, diferencia-se da gestão administrativa, pois a gestão democrática é permeada pelo compartilhamento e pela responsabilização na tomada de decisões de todos. Devido a essas características, a gestão se constitui como um novo paradigma de administração para a área educacional, pois nesse contexto havia a necessidade de uma visão que buscasse compreender as relações sociais e contribuir na tomada de decisões de forma mais democrática. Para a autora, partimos da administração para a gestão, priorizando a organização e articulação do desempenho humano para desenvolver um bem coletivo.

Segundo Paro (2002), a ideia de que a gestão democrática procura desempenhar um bem coletivo, promove a emancipação humana, procurando compreender e valorizar a condição de todos. Partindo desse pressuposto, o autor afirma que só mediante a condição de valorização de educadores e educandos, pode desenvolver a educação de forma democrática.

Dentro do contexto educacional democrático, a gestão tem a necessidade de apresentar-se como articuladora das ações, visando à coletividade e ao envolvimento de todos.

A gestão na perspectiva democrática pressupõe mudanças nas relações centralizadoras, apresentando a possibilidade de transformação, repleta de desafios extremamente complexos. Para Luis (2010),

uma escola que intenta vivenciar a gestão democrática deve estar disposta a sofrer transformações em suas relações, de forma que o resultado destas mudanças seja a descentralização de poder, oportunizando que todos (equipe escolar e comunidade) tomem parte de suas decisões (p.26)

Para desenvolver os objetivos da organização democrática, a gestão nessa perspectiva, procura organizar a participação consciente do grupo. Para Libâneo (2001), desenvolver o compartilhamento de ações e decisões, o autocontrole (gerenciamento interno das situações), e a transparência das atividades, são aspectos que estão inseridos nas dimensões políticas e pedagógicas das escolas. A organização da gestão pode apresentar-se de duas formas: na perspectiva do ideário neoliberal ou na perspectiva sócio-crítica. A primeira trata de uma visão que redimensiona a autonomia e transfere as responsabilidades para as escolas, desenvolvendo um ideário neoliberal. A segunda maneira de ver a gestão apresenta a valorização da participação e a autonomia sem, com isso, deixar de “cobrar” as obrigações do estado para com a educação, tornando a escola um espaço de formação, um ambiente educativo, onde seus profissionais decidem sobre seu trabalho.

A perspectiva sócio-crítica pode contribuir de forma bastante significativa com o desenvolvimento e a ampliação da educação inclusiva, tema que será aprofundado no decorrer do texto. A posição sócio-crítica é a opção escolhida para eu compreender a gestão democrática e inclusiva.

Apostar na possibilidade de construir uma escola democrática é acreditar no desenvolvimento de ambientes educacionais inclusivos. Dutra e Griboski (2005) entendem que a gestão apresenta um elemento dinâmico e impulsionador da inclusão. A escola, na perspectiva democrática, apoia-se na garantia de um sistema escolar no qual todos possam participar e dialogar, e em que sejam respeitadas suas diferenças. Para desenvolver esse clima, é necessária a construção de espaços de discussão, com vistas a ampliar as interações, as trocas e o compartilhamento dos objetivos da educação inclusiva.

Muitos dos objetivos da educação democrática assemelham-se com os da educação inclusiva, pois a luta pela escola democrática visa garantir a participação, o diálogo, a consciência e a autonomia por meio de mecanismos de acesso e

permanência para todos os educandos, ou seja, a democratização do ensino (LUIS, 2010).

Segundo Ropoli (2010), para o desenvolvimento de práticas inclusivas, é necessária a discussão, o debate e a reconstrução de práticas, por meio de mudanças que se constituam na vontade política do coletivo, a partir e por meio de uma gestão democrática, portanto o desenvolvimento da gestão democrática também contribui, em grande parte, com o desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Para que a escola inclusiva se constitua, pressupõe-se a importante ação de articulação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Afirmando essa relação, Dutra e Griboski (2005) indica que:

A gestão tem papel fundamental na promoção da educação de qualidade devendo estimular a participação das pessoas para a construção de uma rede de relações que se desenvolvem na família, no trabalho, nas escolas, nos movimentos sociais, capazes de sustentar a proposta de escola inclusiva, aberta para as trocas de conhecimentos e provocando uma mudança coletiva na maneira de pensar e agir (p. 2).

A reconstrução de paradigmas e concepções relativas à educação inclusiva, gerando a oportunidade de educação para todos e assim, poder diminuir os processos de exclusão, favorecendo a educação inclusiva. Dutra e Griboski (2005), enfatizam a importância da gestão democrática para a inclusão. As autoras pontuam:

Para que se garanta uma educação de qualidade para todos é preciso estabelecer um foco de gestão para a inclusão, que define a gestão pela perspectiva de eliminação da exclusão. A gestão para a inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional. Assim, a gestão constitui-se como referencial para as mudanças que se apresentam no contexto da educação inclusiva. (DUTRA e GRIBOSKI, 2005, p. 3).

Para a construção de uma escola inclusiva, identifica-se a necessidade de uma gestão que desenvolva um trabalho participativo, colaborativo, forte, atuante e articulador, visto que a gestão pode ser considerada como o provedor da

mobilização dos professores e funcionários para desenvolver o trabalho e os seus projetos (BRIZOLLA, 2006). Afirmando esses aspectos esta autora informa:

A reflexão que estamos querendo enfatizar é a de que as administrações escolares terão papel decisivo na construção de escolas inclusivas, pois é de conhecimento de todos que, em função da complexidade do sistema escolar, faz-se necessário uma presença forte dos gestores na organização das demandas, do trabalho na coletividade dos vários segmentos que estarão atuando na construção do espaço inclusivo, enfim, a administração escolar como uma das partes proponentes e principal articuladora do processo (BRIZOLLA, 2006, p.7).

A gestão democrática se embasa no trabalho coletivo, pressuposto importante para a construção de uma escola inclusiva, por meio da qual se valoriza a articulação do gestor nesse processo. Também, contribuindo para essas ações, trazemos a importância do trabalho do professor do AEE. Neste caso, questionamos: como o professor do AEE pode intervir para auxiliar no desenvolvimento de práticas inclusivas no âmbito de toda a escola? Penso que essa tarefa passa pela possibilidade desse profissional contribuir para instaurar um clima organizacional que demonstre a importância e o significado da educação inclusiva. Para explicar minha proposta, explico os conceitos de clima e cultura organizacional.

Os conceitos de clima e cultura organizacional, para Lück (2010), são distintos, porém extremamente conectados, já que, geralmente, possuem o mesmo conjunto de fatores que os determinam, apresentando-se, muitas vezes, de forma associada. Para compreender com propriedade tais conceitos, é aconselhável separá-los. Assim, é possível definir cultura organizacional como um conceito mais amplo e duradouro, constituído pelas vivências (ações e relações estabelecidas no contexto escolar) do coletivo e pela atribuição de significados a essas vivências. (LÜCK, 2010). A representação e a reflexão do fazer pedagógico de uma instituição de ensino, portanto podem ser expressas pela cultura organizacional.

Quanto ao clima, este se refere especificamente ao comportamento das pessoas, às suas percepções, a sua identificação dos problemas cotidianos, ou seja, refere-se às práticas reais coletivas, ao ambiente da escola. O clima é evidenciado, muitas vezes, nas percepções e no posicionamento das pessoas com relação às situações cotidianas das escolas. A valorização do cotidiano é reforçada com a citação abaixo:

Verifica-se que quando não são promovidas mudanças nas práticas do cotidiano, que alterem seu clima e cultura organizacional, mantém-se o status quo, nas escolas, embora se alterem os discursos oficiais a respeito delas e do seu trabalho (LÜCK, 2010, p. 90).

De acordo com Lück (2010), o clima organizacional é temporário e eventual, podendo ser influenciado por circunstâncias fortuitas. Entretanto, a constância do clima pode gerar cultura. As intencionalidades, as atitudes, os valores, as crenças, as interações compartilhadas em um determinado grupo, de forma coletiva, são aspectos que evidenciam e contribuem na constituição da cultura organizacional de uma instituição. A cultura organizacional influencia e é influenciadora dos estilos de gestão que podem interferir em diferentes dimensões e espaços escolares. Da mesma maneira, o professor do AEE procura interferir e favorecer a construção da gestão organizacional da escola (LÜCK, 2010).

A cultura organizacional, segundo Cunha e Cunha (2013), pode influenciar as diferentes instâncias da gestão, portanto é possível que as práticas desenvolvidas pela gestão, em nível de administração, desencadeiem processos pedagógicos com as mesmas características, assim como influenciem toda a organização e estruturação da escola.

A articulação das ações pedagógicas com a gestão da escola pode ocorrer, segundo Miranda (2009), em três instâncias: dos sistemas de ensino, da escola e da sala de aula.

Se compreendermos a gestão democrática como ações que são desenvolvidas e constituídas pelo grupo escolar podemos dizer que a prática pedagógica do professor em sala de aula é uma prática de gestão, embora em âmbitos e espaços distintos, mas com concepções e ações que valorizam a democracia, a discussão e negociação de conduta/assuntos escolares, a tomada de decisões coletivas e o trabalho colaborativo. Na visão da autora, a organização dos sistemas de ensino influenciam diretamente as atitudes dos professores e a gestão das aulas. A autora argumenta que:

Essa relação entre decisão e do sistema de ensino e sua efetivação nas escolas revela claramente que as formas de organização e gestão desempenham um papel educativo, já que dão certa conformação às atitudes, às ideias e aos modos de agir tanto de professores como de alunos (MIRANDA, 2009, p 205).

Para Oliveira, Rocha e Sant'Ana (2010, p. 72) “o professor é [...] um dos agentes propiciadores da gestão democrática, pois é com ele, em sala de aula, que cria as oportunidades para o diálogo e as reflexões acontecem”. Essas ações desenvolvidas em espaços de sala de aula (ou em outros espaços da escola), afirmam a prática de gestão democrática.

Então, é possível constatar a possibilidade da gestão democrática se constituir através do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre o professor especializado, que trabalha no AEE, e o professor do ensino regular, que trabalha com alunos que apresentem deficiência. Esse trabalho pressupõe o desenvolvimento de ações e direcionamentos que viabilizem o desenvolvimento e crescimento dos sujeitos. Na medida em que o professor do AEE estabelece essa colaboração, está cooperando para o estabelecimento de um clima favorável à inclusão, pois contribui com a escolarização dos sujeitos envolvidos e com o trabalho do professor.

Na perspectiva do MEC /BRASIL (2008), dentre as funções do AEE, temos como objetivo em comum com os professores do ensino regular, o aprendizado dos sujeitos público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo de extrema importância que as ações inclusivas sejam pensadas, planejadas e executadas de forma coletiva e participativa. Para que essa articulação se desenvolva, necessitamos de que a gestão proporcione o aporte pedagógico, para a execução dessas ações, bem como para valorizar e fomentar o trabalho colaborativo entre a comunidade escolar. Essa função é reforçada pela publicação do MEC “A escola comum inclusiva” BRASIL (2008), que traz a importância das articulações do AEE com a gestão e comunidade escolar. Assim, afirmam que essa ação qualifica o ensino:

As funções do professor de Educação Especial são abertas às articulações com as atividades desenvolvidas pelos professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. (ROPOLI-MEC, 2010, p.19)

Entretanto, o desenvolvimento dessa articulação e trabalho na perspectiva inclusiva e democrática não ocorre de forma espontânea, é preciso ser provocado. Para tanto, ressalto a importância do professor do AEE e da gestão da escola terem clareza da relevância da função colaborativa, apoiando ações que tenham essas

características, fomentando atividades para a sustentação da proposta da educação inclusiva. A construção de uma escola democrática e inclusiva pressupõe a articulação e, por consequência, o trabalho colaborativo entre professores e gestores:

[...] a atuação de uma equipe de gestão na organização e coordenação dos espaços e tempos, com vistas a construção e implementação de práticas educacionais que atendam os processos de inclusão, precisa provocar o engajamento político da coletividade [...] (ALVES, 2009, p.65).

Com a intencionalidade de consolidar a educação inclusiva, o professor do AEE apresenta-se como gestor do seu espaço de atuação, ou seja, das atividades desenvolvidas e na organização do serviço do AEE, no planejamento colaborativo com os professores da sala regular e nas demais ações desenvolvidas na escola e comunidade escolar. Entretanto, todas essas atividades são permeadas pela participação e colaboração da equipe de gestores da escola, principalmente da supervisão escolar.

Enfatizar atividades que requeiram o trabalho coletivo com objetivos comuns pode proporcionar o desenvolvimento de ações na perspectiva de gestão democrática. Dentro desse contexto, é necessária a tomada de decisões compartilhadas, as quais desencadeiam as ações educativas. Com a intenção de reforçar as ideias acima, trazemos a experiência de Pantaleão, Nascimento e Silva (2012) que trabalham a formação de gestores da educação inclusiva. Os autores argumentam que:

Grande parte das propostas e movimentos apresentados pelos gestores são reveladores de processos de colaboração instituídos entre eles no desenvolvimento de seus trabalhos, indicando o trabalho colaborativo como potencializador de ações inclusivas. (p.210)

As ações que o professor do AEE desenvolve estão situadas, inicialmente, no âmbito do espaço da sala de recursos multifuncionais, onde desenvolve atividades que contemplem as potencialidades e as áreas em defasagem do aluno. Nesse espaço, esse professor, gerencia seus recursos e atividades.

Uma das atribuições do professor do AEE constitui-se na articulação com a gestão da escola e com o professor do ensino regular. Essa ação consiste em desenvolver um trabalho de ajuda e cooperação, com o professor do AEE e o

professor da turma onde o aluno está incluído. Para que possam traçar objetivos e estratégias para o aluno com deficiência, altas habilidades e transtornos, ações que podem contribuir para a construção de suas aprendizagens, mediante tomada de decisão compartilhada. O diálogo desses professores perpassado pela gestão contribui para estimular a troca de experiências e reflexões, proporcionando a construção de novas propostas metodológicas, bem como concebendo inúmeras possibilidades de avaliar os alunos, porém, todos esses direcionamentos não ocorrem naturalmente. É preciso desacomodar, conflitar e provocar os professores e gestores das escolas para que essas transformações ocorram nas escolas. Como Alves (2009), nos fala, dentre os desafios da gestão, está a construção de sistemas educacionais inclusivos, mediante mudanças estruturais e culturais. Então, não são somente as mudanças nas práticas educacionais que são necessárias, mas também aquelas na visão e concepção de educação.

Essas ações do AEE devem ser também compartilhadas com a escola, pois se o objetivo desta é apropriar-se da educação inclusiva, torna-se extremamente relevante que as ações sejam desenvolvidas por todos os seus atores.

Na pesquisa desenvolvida por Jesus (2012), os gestores identificaram a importância do trabalho colaborativo, valorizando as ações compartilhadas e o envolvimento coletivo para analisar seus problemas por intermédio de indagações reflexivas, com a intenção de proporcionar a cooperação e autonomia na resolução dos seus problemas.

Outra atividade desenvolvida pelo AEE é fomentar e articular estratégias para proporcionar formação continuada nas escolas. Essa formação começa a ser pensada com uma nova configuração, em âmbito local, na tentativa de romper com propostas “fechadas”. Jesus (2012), problematiza a questão das formações, pontuando a possibilidade de construir novos processos, outros moldes metodológicos para as dinâmicas formativas, criticando. Os modelos de formação prontos, com estruturas definidas *a priori*, sem ao menos escutar os interesses dos profissionais, não valorizando o diálogo.

Com a intenção de construir processos formativos, referentes à educação inclusiva, consistentes e significativos, valoriza-se a construção de propostas que tratem de situações do cotidiano escolar, gerando o envolvimento e comprometimento dos educadores nesse processo, como autores. Dentro desses processos formativos, torna-se necessário desenvolver aspectos e conceitos da

gestão democrática, promovendo a gestão inclusiva nos contextos escolares.

2.3 Vygotski e o trabalho colaborativo

Os processos de interação entre os sujeitos podem apresentar-se de diferentes formas, sendo definidos pelo tipo de relação interpessoal que se estabelece. Coll e Colomina (1996), referem-se a três formas básicas de organização social das atividades em sala de aula: a competitiva, a individualista e a colaborativa.

Para Coll e Colomina (1996), a organização que valoriza o trabalho competitivo apoia-se na concepção de alcançar objetivos, traçados de forma pessoal, e o seu sucesso implica no fracasso do outro, ou seja: para que um sujeito alcance a meta estabelecida, os demais não podem alcançá-la. O resultado visa benefícios pessoais criando um sentimento de competição, desvalorizando a ajuda e colaboração.

Segundo Coll e Colomina (1996), a organização individualista aproxima-se muito da competitiva, pois na organização que valoriza o individualismo, o sujeito não estabelece objetivo ou metas com o grupo, não estabelecendo relações de troca. A recompensa depende exclusivamente do desempenho individual.

Para Coll e Colomina (1996), na estrutura colaborativa, as construções ocorrem no coletivo, assim como a tomada de decisões. Os benefícios são evidenciados para todo o grupo, gerando uma maior interação entre os participantes. Na medida em que a atividade precisa ser explicada, discutida pelo grupo, criam-se estratégias mais estruturadas para a resolução dos problemas, levando em considerações os diferentes pontos de vista, e a elaboração de comportamentos colaborativos.

Segundo Damiani (2008), a atividade consiste no trabalho em conjunto, apoiado mutuamente, estabelecendo objetivos em comum, negociados pelo grupo, gerando relações que não valorizam a hierarquia, mas sim o compartilhamento da liderança, a confiança mútua e corresponsabilidade do direcionamento das ações. A teoria sobre colaboração, que embasa este estudo, utiliza os pressupostos de Vygotski (1998). Para explicar o mecanismo psicológico que respalda o efeito do trabalho colaborativo, é necessário introduzir a discussão sobre a interação entre

aprendizado e desenvolvimento, proposta por Vygotski (1998), e as conclusões de seus estudos, que enfatizam a importância da zona de desenvolvimento proximal.

No aprofundamento do estudo sobre o binômio desenvolvimento-aprendizagem, Vygotski (1998), argumenta que os sujeitos podem encontrar-se em duas situações; podem resolver sozinho situações-problema que se apresentam ou necessitar de ajuda de outros mais capazes para resolvê-las. O nível de desenvolvimento real, então, aponta para as funções mentais já amadurecidas, para os ciclos de desenvolvimento completos e é indicado pela independência na resolução de tarefas, desconsiderando qualquer tipo de mediação ou ajuda. Ele delimita as funções psicológicas superiores já desenvolvidas no sujeito. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), aponta para as funções que dependem da colaboração de outras pessoas mais capazes para serem utilizadas.

A (ZDP) foi definida por Vygotsky (2007), como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, e, metaforicamente, designam espaços nos quais estão incluídas as funções mentais que o indivíduo ainda não desenvolveu totalmente, mas que apresenta possibilidade de desenvolver em colaboração com o outro, até que ele possa independizar-se desse outro. Conforme Vygotski (2007) afirma

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções podem ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. (p. 98)

A colaboração é um fator que possibilita que o sujeito amplie seu desenvolvimento, pois é através desse tipo de interação que serão construídos novos saberes, aprendizagens e desenvolvidas as capacidades para a resolução de problemas, sob a orientação de outro companheiro.

O processo de aprendizagem dos sujeitos é, fundamentalmente, influenciado quando determinado pela colaboração entre as pessoas, com a ajuda mútua entre os participantes/alunos, uma vez que se concorda com Vygotski (1998), quando o autor coloca que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação” (p. 117-118).

Na tentativa de reafirmar essa importância do trabalho colaborativo trago

Vygotsky (1989) apud Damiani (2008), cita que as atividades desenvolvidas no grupo dentro da escola trazem enormes vantagens. O autor relata que as relações de aprendizado entre os sujeitos, dentro da escola, estão mediadas, podendo gerar comportamentos e significados de forma compartilhada.

O processo de ensino que utiliza o trabalho colaborativo entre professores foi discutido por Damiani (2008). De acordo com a autora:

[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica [...] (DAMIANI, 2008, p.218).

O trabalho colaborativo apresenta grande valor nos contextos escolares, pois expressa a potencialidade de enriquecer a forma de pensar, agir e tomar decisões para resolver situações de conflitos ou desafiantes existentes no contexto de trabalho, podendo criar alternativas de sucesso para a prática pedagógica.

Para ampliar a potencialidade do trabalho colaborativo, é possível discutir a importância que a mediação assume nesse processo.

As estratégias pedagógicas podem ser apoiadas pelo desenvolvimento do conceito de ZDP desenvolvido e estudado por Vygotski (2007), que aponta como uma das alternativas para superar as dificuldades e traçar novas alternativas pedagógicas. (ENGSTRÖM, 1987 apud DAMIANI, 2013), apresenta-nos a seguinte definição da ZDP: “distância entre ações cotidianas do presente e as novas formas históricas de atividades sociais que podem ser geradas coletivamente como soluções das contradições embutidas nessas ações cotidianas”. (DAMIANI, 2013, p. 61). Essa fala indica que o conceito de ZDP pode ser bastante aplicado às nossas realidades escolares, assumindo a compreensão de que as alternativas são possíveis por meio da solução de problemas, os quais precisam ser mediado pelo diálogo e troca.

Para Wertsch (2007), a mediação é um processo que ocorre quando os sujeitos entram em contato com o mundo que os cerca e estabelecem essa relação por meio de signos. Os signos podem ser as mais variadas manifestações, tais como: a linguagem, mapas, esquemas, símbolos, escrita, imagens, filmes, etc. contribuindo na construção e no desenvolvimento dos significados dos conceitos.

Ao falar sobre a ZDP, é imprescindível analisar o papel da imitação no

desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. No processo imitativo Vigotsky (2007), o sujeito pode revelar em que nível de desenvolvimento encontra-se, pois ele só tem a possibilidade de imitar atividades que estão de acordo com o seu desenvolvimento.

Wertsch (2007), identificou duas formas de mediação, sob o ponto de vista da teoria de Vygotski: a mediação explícita e a implícita. A mediação explícita ocorre de forma mais clara e fácil de identificar. Dessa forma, ocorre a introdução de signos de forma intencional por algum instrumento ou alguém de fora que contribuirá na organização ou reorganização de uma determinada atividade.

Já a mediação implícita é mais difícil de detectar, pois envolve signos presentes no desenvolvimento da linguagem natural, ou seja, geralmente no estabelecimento da comunicação. Essa forma de mediação ocorre de forma natural, pois a própria estruturação da linguagem apresenta-se como mediadora.

A aprendizagem se constrói mediante as interações, portanto, as relações que o professor estabelece com os alunos ou com outros colegas, também é um exemplo de mediação, porém essas interações são restritas nas escolas, pois para (FULLAN e HARGREAVES 2000, apud DAMIANI, 2008), o trabalho do profissional da educação é muito solitário. A solidão do trabalho pedagógico é explicada por questões históricas, acentuando-se pelas questões de estrutura física, organização dos currículos, horários e sobrecarga de trabalho, fatores que justificam o isolamento e a dificuldade de compartilhar saberes e práticas. O trabalho colaborativo emerge como alternativa de rompimento desse padrão de isolamento, apresentando potencial para qualificar as práticas pedagógicas inclusivas, como mostraram. (CREESE, NORWICH e DANIELS 1998, apud DAMIANI, 2008). Esse tipo de trabalho contribui para que um grupo identifique suas limitações e potencialidades e reconstrua seu trabalho conforme suas necessidades, perpassado pela socialização do conhecimento e a construção de sua identidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa intervencionista (CASSANDRE, 2012; SANNINO, 2011; SANNINO e SUTTER, 2011) e, mais especificamente, de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, proposta por Damiani, Rochefort, Castro, Dariz e Pinheiro (2013) e Damiani (2012). Esse tipo de pesquisa intervencionista tem sido utilizada com sucesso em diferentes investigações, na área da educação, tais como se observa nos trabalhos de Dariz (2013), Neves (2012) e Rochefort (2012).

Tal método emerge como um procedimento que propõe novas práticas pedagógicas – ou o aperfeiçoamento das existentes –, por meio das quais são testados conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que permitem ao professor/pesquisador avaliar essas novas práticas e produzir conhecimento pedagógico. Este tipo de abordagem exige que o pesquisador, após a elaboração do projeto de pesquisa, implemente a proposta de trabalho pedagógico, descrevendo-o minuciosamente para, então, avaliá-lo de acordo com os preceitos científicos. Então, torna-se possível dizer que ocorre uma divisão bem clara na sua sistematização metodológica, da seguinte maneira: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. Essa divisão é sugerida por Damiani et al (2013), da seguinte maneira:

Assim, para que o relatório de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faça jus ao trabalho realizado, entendemos que deve contemplar seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. O componente interventivo, isto é, a intervenção propriamente dita, deve ter seu lugar assegurado no relatório, devendo ser apresentado com detalhes. (DAMIANI, 2013, p. 60).

Para ampliar a compreensão a respeito desta pesquisa e, conseqüentemente do processo da pesquisa que conduzi, apresentarei, na seqüência, os seguintes

passos: primeiro, o método de intervenção; segundo, a avaliação desse procedimento.

3.1 Método da intervenção: a formação colaborativa dos gestores

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram os integrantes da equipe de gestores (1 diretora, 2 supervisoras e 1 orientadora), de duas escolas municipais da cidade de Bagé, sendo uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e uma Escola Municipal de Educação Infantil ⁶(EMEI). Essas duas escolas apresentam realidades bem distintas.

A escolha da direção das EMEFs é feita por eleição, já na EMEI é indicação da SMED, assim como a escolha das supervisoras. Geralmente, essas pessoas são professores da rede e da própria escola.

A partir deste momento farei referência às gestoras denominando de gestora 1 a supervisora da EMEF, gestora 2 a orientadora da EMEF, gestora 3 a diretora da EMEI e gestora 4 a supervisora da EMEI.

A gestora 3, diretora da EMEI possui magistério, curso de pedagogia, especialização em supervisão escolar e já havia atuado como supervisora em EMEF.

A gestora 1 da EMEF também possui magistério, graduação em pedagogia, especialização em supervisão escolar e grande experiência com supervisão, com atuação no ensino com alunos dos anos iniciais. No caso da gestora 4 da EMEI, atuava como professora do berçário, possuindo graduação plena em Educação Física, especialização em psicopedagogia clínica e institucional, cursando pós em neuropsicopedagogia e educação inclusiva. Já a gestora 2 EMEF possui magistério, graduação em Pedagogia (habilitação para orientação escolar) e especialização em orientação escolar.

Todos os gestores participantes da formação colaborativa (diretora, supervisoras e orientadora), concordaram com a participação na pesquisa, assinando o termo de consentimento esclarecimento, sendo disponibilizado para apreciação no apêndice D.

⁶As escolas autorizaram a execução e publicação da pesquisa.

A escolha das escolas foi determinada pela possibilidade de aplicabilidade do projeto de intervenção.

O método de intervenção consiste na descrição detalhada da prática implementada, fundamentada teoricamente (DAMIANI, 2012). O foco desta intervenção foi a formação de gestores no âmbito da educação inclusiva, por meio de um processo que resolvi denominar “formação colaborativa”.

Por “formação colaborativa” entendo, nesta pesquisa, estudos sobre as políticas públicas, organizados pela professora do AEE, para gestores da área da educação, que levaram em consideração, para sua implementação, (1) os seus interesses em temáticas específicas, (2) uma proposta de formação que ocorresse, entre os participantes, colaborativamente e (3) por intermédio do estudo de alguns casos trazidos pelos gestores, provenientes de sua realidade. Parece-me importante, antes de descrever os procedimentos de formação adotados em cada encontro, balizadores do processo de intervenção propriamente dito, especificar, um pouco mais, cada um dos itens da definição enunciada.

Os interesses em temáticas específicas (1) dos participantes foram o enfoque do primeiro encontro. Eles foram questionados a respeito daquilo sobre o que lhes interessava dialogar em cada encontro subsequente. Nogueira, Jesus e Effgen (2012), afirmam que é importante dialogar e estudar assuntos que desacomodam as relações vivenciadas no contexto escolar. As autoras argumentam que:

[a] participação coletiva para definir conteúdos/temáticas de uma formação voltada para os próprios participantes os coloca no lugar de “gestores públicos de educação especial”, responsáveis por suas próprias formações e, desse modo, os significam como sujeitos de conhecimento capazes de ressignificar, nos seus espaços locais de atuação, propostas de construções coletivas de formação, desenvolvendo assim, também, práticas de/como “formadores” (p.167).

Esse tipo de formação continuada que defendo pressupõe a necessidade de planejar os encontros tendo como base os interesses e necessidades dos gestores que atuam nos espaços escolares (NOGUEIRA, JESUS e EFFGEN 2012). Para que possamos alcançar essa proposta, é importante que os encontros de formação proporcionem a reflexão crítica sobre as situações que os gestores vivenciam. Para tanto, torna-se importante conhecer a realidade para poder atuar, bem como os interesses e necessidades dos gestores que participam da formação. Pantaleão (2009) afirma que, com essa postura:

Concebemos que os processos de formação continuada são mais efetivos quando atendem às necessidades concretas dos sujeitos. É escutando essas vozes e (re) conhecendo suas demandas e indicativos que podemos planejar e executar, de fato, movimentos democráticos de formação continuada (p.23).

Lacerda (2002), conduziu uma pesquisa que utilizou a proposta de trabalhar com o interesse dos participantes, identificando com seu grupo de trabalho quais eram os seus interesses, suas angústias e suas necessidades, procurando contemplar esses aspectos (interesses, dúvidas e demandas), na execução da proposta de formação com os professores.

Ao trazer para as discussões e reflexões as temáticas e os direcionamentos de interesse do grupo de trabalho, pode-se gerar um maior comprometimento dos sujeitos em formação com seu processo formativo (NOGUEIRA, JESUS e EFFGEN, 2012).

Além de contar com as proposições dos participantes, a respeito daquilo que desejavam estudar, pensei em uma proposta pedagógica que ocorresse, entre os participantes, colaborativamente (2). A opção pelo uso dessa forma social de organização das atividades, nos momentos de formação, teve a intenção de potencializar e enriquecer a forma de pensar, agir e resolver as situações inicialmente colocadas pelos participantes, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de tarefas pedagógicas, por meio de trocas de experiências e, assim, gerando aprendizagens.

Acredito que, quando o trabalho é compartilhado, executado em forma de colaboração, pode auxiliar na constituição de uma identidade de grupo, reafirmando seu potencial e apostando nas possibilidades de aprendizado e transformação que esse grupo apresenta. Na perspectiva de Vygotski (1998), quando as pessoas se unem para resolver um problema significativo de maneira colaborativa, elas estabelecem um diálogo, a fim de encontrar as possíveis soluções que são discutidas, ampliadas ou modificadas. Dessa forma, é possível compreender a importância da formação ao assumir a perspectiva de trabalho colaborativo.

Também utilizei “estudos de casos” (3) para melhor aprofundar o trabalho referente à política pública. Partindo desses casos específicos, procurei nas políticas e nos conceitos amparo legal e teórico que subsidiar as práticas na escola referentes à inclusão. Alarcão (2003), ressalta o estudo de caso como propulsor das

formações de professores e gestores, especialmente para que possam discutir suas dúvidas e, assim, indicar soluções no coletivo, partilhando conhecimentos. Além disso, esse tipo de procedimento pode possibilitar a discussão de demandas daquela escola específica, focando em ações singulares para determinado fim.

Discutidos alguns aspectos teóricos referentes à proposta de formação colaborativa e à descrição dos sujeitos, passo a apresentar as rotinas deste processo, por meio de seus encontros, já que os encontros apresentaram as mesmas etapas de desenvolvimento nos dois ambientes de aplicação (escolas). As diferenciações entre os encontros configuraram-se a partir dos eixos de interesses e dos casos discutidos. As etapas da organização dos encontros, nomeados “Formação colaborativa” foram descritos, então, na sequência, apenas os encontros 1 e 2, especificando seus pontos principais, enquanto os demais encontram-se descritos no apêndice B.

Os encontros totalizaram-se em cinco formações em cada escola, denominadas, “Formação colaborativa”, totalizando dez encontros. Cada “Formação colaborativa” apresentou em torno de três horas de duração. Os participantes foram convidados a participar e aceitaram com bastante interesse, já que a formação com os gestores consistia em uma demanda da escola.

3.1.1 Descrição das ações desenvolvidas durante a formação colaborativa nas escolas

Formação colaborativa 01

Momento 1 – Técnica vivencial – Esse momento propiciou uma breve reflexão sobre o assunto a ser abordado, de forma lúdica, procurando deixar o grupo mais à vontade, integrado e participativo, na tentativa de demonstrar a importância e valorização da participação de todos no desenvolvimento das atividades.

O encontro iniciou com a explicação do projeto de intervenção e das ações que ocorreriam. Após esse momento, passei para a leitura de uma história chamada “Bolsa Amarela”. A sinopse da história consiste em descrever os sonhos e desejos de uma menina chamada Raquel. Ela encontra uma bolsa que foi doada pela sua tia e ninguém a queria. Raquel, quando a visualiza, percebe que é naquele lugar que guardaria todos os seus desejos. Então, tudo que fantasia e deseja, a menina guarda na bolsa amarela. Com o passar do tempo, a bolsa fica enorme e acaba

estourando. Nesse momento, percebe que os seus desejos, vontades podem ser guardados dentro de si, na sua mente e no seu coração.

Após a narrativa da história, foi solicitado ao grupo que registrasse em um papel os seus desejos e vontades que contribuiriam para a construção de uma escola inclusiva, na qual se valorizassem todos os seus componentes.

No momento posterior, foi lançado o questionamento: de que forma as leis e as políticas públicas interferem nas situações escolares?

Nesse momento, o grupo começou um diálogo elencando situações diversas em que as políticas podem contribuir na resolução de problemas com maior propriedade. Para Mendes (2006), o estudo das políticas públicas constitui-se como um dos pilares da construção da inclusão, assim reforçando a importância desse diálogo.

Momento 2 – Discussão e escolha dos temas de estudo– Esse momento foi de extrema importância porque consistiu na escolha dos eixos de interesse do grupo para posterior estudo e constituição dos casos. Nessa etapa, foram discutidas situações da vivência da escola que desencadearam os eixos de interesse. Esses eixos foram trazidos pelas participantes após discussões e um exercício de dinâmica de grupo denominado “tempestade de ideias”.

A tempestade de ideias consiste em conversar sobre um assunto (no caso sobre os temas de interesse) e, após, ir lançando palavras ou ideias sobre ele, registrando-as para posteriormente organizá-las.

A escolha dos eixos foi feita mediante negociação, elencando os considerados de maior importância, pelas gestoras. Nesse momento, o grupo relatou as situações que poderiam gerar os casos. Como foram mencionadas muitas situações que precisariam de estudo, tornou-se necessário justificar as escolhas e defendê-las, até encontrar um consenso que alcançasse o interesse das gestoras e trouxesse benefício para suas práticas escolares.

Inicialmente o grupo teve dificuldade de elencar as palavras-chave ou ideias principais. Então, foi preciso que o pesquisador interviesse, no sentido de elucidar, dar exemplos dessas palavras e ideias. Assim, começaram a surgir assuntos, situações que já haviam sido vivenciadas e que foram moldadas como as situações de estudo, as quais são demonstradas na figura 01.

Figura 01- Esquema com eixos de interesses.



Nessa atividade, surgiram inúmeros outros assuntos em que a discussão dos aspectos legais poderia intervir. A discussão, então, contribuiu, para que o grupo percebesse a importância de se apropriar mais das políticas educacionais.

Ao finalizar a reflexão inicial, o grupo foi convidado a registrar os eixos de interesse, constituídos através da dinâmica “Tempestade de Ideias”.

Momento 3 – Registro das Informações – Esse momento consistiu no registro das informações obtidas pela discussão do grupo, ou seja, a escolha dos eixos de estudo.

Momento 4 – Avaliação do encontro

O momento da avaliação começou com a entrega dos portfólios. Esses portfólios foram confeccionados anteriormente e entregues no dia da primeira intervenção para as gestoras. Esse portfólio (cadernos), foram utilizados pelo grupo para registrar aspectos importantes da formação e suas impressões. No último encontro, foi entregue um portfólio com outra formatação. Esse consistia em um portfólio com um resumo de todos os encontros para que as gestoras fizessem uma retomada das formações e suas avaliações.

Os portfólios foram entregues acompanhados da explicação da forma que

deveriam utilizar (registrar suas aprendizagens e avaliações dos encontros), do que consistiam e de que forma iríamos utilizá-los. Feitas as primeiras orientações sobre os registros nos portfólios, foi solicitado ao grupo que registrasse suas primeiras impressões sobre o momento de discussão e estudo, suas aprendizagens e suas expectativas. Assim, foi concluído o primeiro encontro do grupo.

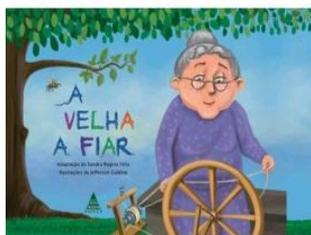
Formação Colaborativa (02)

Momento 1 – Técnica vivencial – Esse momento procurou realizar uma dinâmica de grupo com a intenção de introduzir o assunto sobre as políticas de educação inclusiva e proporcionar às participantes um momento de reflexão de forma indireta, ou seja, a dinâmica traz implícita os conceitos de colaboração, de ações compartilhadas e de objetivos comuns.

A intencionalidade da proposta era introduzir a temática a ser desenvolvida, o estudo das políticas públicas sobre educação inclusiva através do trabalho colaborativo e identificar as relações que se estabelecem do contexto escolar.

Iniciamos a formação com a exposição de um filme intitulado “A velha a fiar”. O vídeo apresenta uma música com imagens sequenciadas, vários animais que aparecem, estabelecendo relações de interdependência entre eles. O vídeo começa com uma senhora fiando linhas. Logo após, começa a vir uma mosca, seguida por um gato, um sapo, um cão e outros que interferem no trabalho da senhora. Assim todos acabam fazendo parte do trabalho da mesma, ou seja, é apresentada uma sequência de ações que se relacionam.

Figura 02: Vídeo “Velha a fiar”



Fonte: (FELIX, 2012).

Após a exposição do vídeo, foi solicitada a explanação da interpretação da mensagem e as relações da escola com a educação inclusiva. As analogias giraram em torno de que todos na escola assumem seu papel / função e que essas se

apresentam em uma relação sistêmica.

Essa atividade desencadeou a reflexão e identificação de que o trabalho em grupo, o compromisso e a responsabilidade em fazer o seu trabalho e, ao mesmo tempo, perceber o que interfere na totalidade das ações dos gestores e professores. Pensando na totalidade e na gestão desse processo educacional, trazemos a reflexão de Alarcão (2011):

[...] proponho-me agora refletir sobre a gestão de uma escola reflexiva como uma gestão integrada de pessoas e processos, uma gestão realizada com pessoas e a bem das pessoas, trazendo assim para o centro da arena educativa não apenas o aluno, mas todo o elemento humano que constitui a escola (ALARCÃO, 2011, p.87).

Houve também, a comparação do vídeo com o ciclo da vida, no qual cada um tem seus direitos e deveres, desencadeando sua função na natureza e sociedade. Em caso de falha de qualquer pessoa da comunidade escolar, podem ser gerados problemas. A aceitação de todos com as suas peculiaridades é fator que enriquece e torna as atividades mais dinâmicas.

Outra analogia realizada foi a comparação da importância das relações (família, escola, atendimentos especializados, AEE e outros), com o aluno com Necessidade Educativa Especial (NEE), pois a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva - PNEEPEI (MEC, 2008), valoriza e incentiva a interrelação entre essas instâncias, o que demonstra a necessidade de todos os profissionais, escola e família trabalharem em “rede”, ou seja, articulando saberes e ações com os colegas.

Momento 2 – Relato de um caso em de roda de conversa - Nesse momento, foi feita a leitura de um caso e discutidos os possíveis encaminhamentos para ele, todo esse processo realizado pelas gestoras, em grupo.

Eixo 1 - Aspectos legais da inclusão - direito - interação alunos

O foco dessa discussão deveria girar em torno da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (MEC, 2008), discutindo os direitos e deveres relativos à escolarização dos alunos PNEE e a relação com professores e famílias. Entretanto, como foi discutida toda a política nacional de educação inclusiva, surgiram outros assuntos dentro do tema, demonstrando como a política é ampla e seu estudo bastante abrangente.

Caso 1 – Organização da escola e da turma ao receber uma aluna com déficit intelectual

“Uma aluna com déficit intelectual, alfabetizada e com dificuldades de socializar com o grupo, é transferida de escola. Ao chegar ao novo espaço escolar, o grupo de alunos apresenta certa resistência de aceitação”. Como a PNEEPEI pode embasar ações para minimizar essa situação?

Momento 3 – Discussão dos temas de estudo embasados na PNEEPEI (BRASIL, 2008). Essa discussão foi mediada pela leitura da PNEEPEI (BRASIL, 2008), dividida entre os participantes e debatida pelo grupo para avaliar sua pertinência, para auxiliar na resolução do estudo do caso.

Conforme ocorria a discussão das diretrizes, foram sendo elucidados os temas de estudo que eram identificados na política. Tais situações como indicação de atendimentos especializados, adaptações, uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela comunidade escolar, disponibilidade de cuidadores, aspectos presentes em nossa realidade, gerando identificação. Esse momento ratificou a afirmação de Jesus (2006), quando fala que: “Assim, faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino” (p. 97).

No aspecto referente a cuidadores, surgiu a discussão sobre a sua função e suas atribuições, esclarecendo que não é pela vontade da família a disponibilização de cuidadores e nem para auxílio em atividade de cópia, por exemplo, que ele deve atuar, mas para auxiliar na locomoção, higiene e alimentação do aluno. No decorrer da conversa, o grupo foi elencando aspectos que a política traz e que a escola contempla, dentre eles: a adaptação física e pedagógica, acessibilidade, identificação do público alvo do AEE e função do atendimento especializado.

Ainda discutindo a política referente à função do AEE, surgiu a consideração de que a escola compreende e trabalha com as famílias a nomenclatura do AEE e a perspectiva do trabalho como complemento e não reforço, como é visto por muitas pessoas. Nesse ponto, as gestoras, avaliaram que tem grande importância na construção dessa nomenclatura e de seu significado, ações que envolvam não somente o professor do AEE, mas a totalidade da escola.

Foram lidos e discutidos os objetivos da PNEEPEI e cada participante

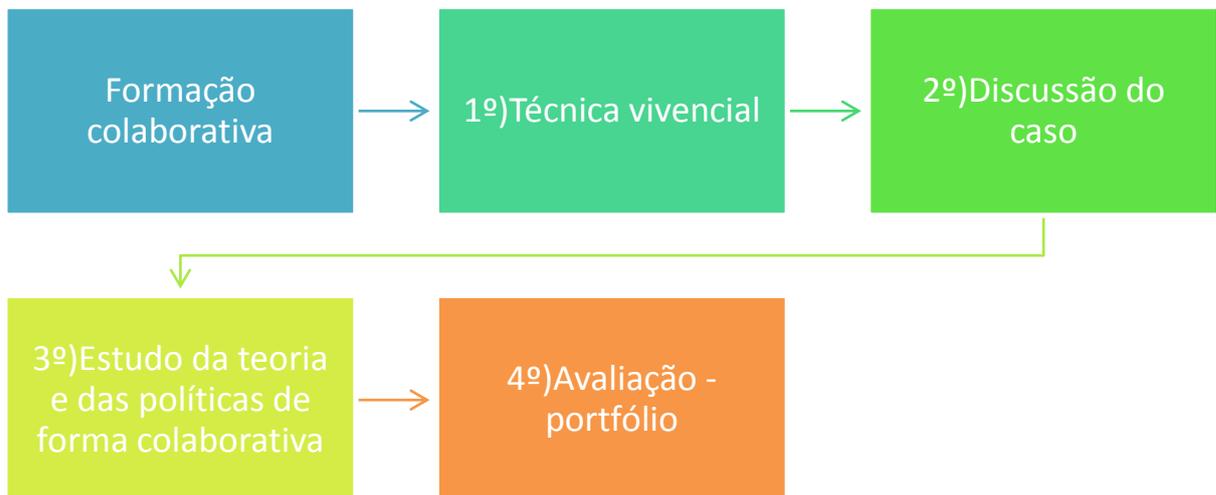
elencou aspectos que asseguram aos alunos, públicos da política, estarem na escola e participarem efetivamente de todas as atividades escolares. Essas trocas e esses estudos contribuíram para que as gestoras apontassem os direcionamentos possíveis a serem efetivados para o encaminhamento do estudo de caso.

Momento 4 – Avaliação do encontro no portfólio - Os gestores fizeram seus registros, nos portfólios, do que foi significativo, das suas aprendizagens.

Logo abaixo trago esquemas síntese que proporcionam a elucidação das etapas da formação e dos eixos de interesse. Início com a imagem da figura 03, esta traz um esquema que sintetiza a organização dos momentos que nomeei de “Formação Colaborativa” e as etapas de execução desse processo.

Etapas da formação colaborativa

Figura 03: Esquema geral que descreve o esquema organizativo formações colaborativas.



Já a figura 04 representa os eixos de interesse que foram elencados pelo grupo de gestoras, com o estudo de caso constituído a partir dos interesses de estudo.

Figura 04 – Esquema da organização dos eixos de interesse e tema dos estudos de casos.

Eixos de interesse



3.2 Avaliação da intervenção

No método de avaliação da intervenção, deve ocorrer um detalhamento e a especificação dos instrumentos de coleta e análise de dados. Todo esse processo deve ser permeado pelo rigor científico, com a intenção de produzir um conhecimento fiel (DAMIANI, 2012). Nesse momento trago o detalhamento dos instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados.

O primeiro instrumento foi a análise documental. Segundo Lüdke e André (1986), este instrumento consiste em uma técnica de coleta de dados. Nessa abordagem, o pesquisador faz a análise de documentos, podendo ser qualquer material escrito, servindo como fonte de informações do comportamento humano. Dentre as suas características, apresenta-se com uma técnica considerada estável e rica, que proporciona identificar as evidências que fundamentam as afirmações feitas nas análises do pesquisador, sendo uma fonte de informação contextualizada (dentro do contexto). Nesta pesquisa, os documentos da análise documental foram os portfólios.

O portfólio pode ser considerado como instrumento de coleta de dados, já que, para Ambrósio (2013), é uma ferramenta pedagógica que propicia a organização de trabalhos, anotações e registros dos aprendizes, ao longo do processo formativo. Ele foi utilizado com a intenção de proporcionar uma visão ampla da aprendizagem dos sujeitos durante o processo de construção e troca de saberes.

Os portfólios foram compostos por cadernos de registros que procuraram identificar o percurso das aprendizagens das gestoras, foram distribuídos de forma individual para cada participante. A formatação do registro ficou livre. Iniciou com o registro somente nos momentos de formação e, posteriormente, por solicitação das gestoras, houve a possibilidade de levá-los para casa e fazer anotações adicionais. A oportunidade de identificar o percurso do aprendizado dos sujeitos de forma individual e a organização das suas ideias e de sua escrita são aspectos bastante

positivos desse instrumento. Porém, quando o registro é feito fora dos momentos de formação, pode ocorrer esquecimento de pontos importantes.

O diário de campo foi o segundo instrumento de coleta de dados. Ele se constitui em registros em que o pesquisador descreve pessoas, situações e ações, além de relatar o que ouviu, viu e refletiu sobre os acontecimentos, as atividades do percurso da pesquisa. A qualidade das suas observações está na forma de organização e registro, pois quanto mais detalhadas e precisas, mais ricas serão as análises e interpretações dos dados observados. Portanto, conforme Bodgan e Biklen (1994), as notas de campo representam uma riqueza de dados que podem ilustrar situações e informações, podendo ampliar a qualidade da escrita das análises. As notas devem ser claras e completas, descrevendo o que foi percebido e visto no campo. Em geral, os diários de campo apresentam-se com a seguinte configuração: um caderno, identificado com o nome dos participantes da pesquisa, dados da instituição, projeto em que se insere, nome do orientador, período dos registros. Minayo (1993) aponta que o diário deve conter todas as informações extra-fonte de pesquisa, ou seja, tudo aquilo que não está nas fontes.

O terceiro instrumento para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Esse instrumento procura coletar informações através de questões previamente definidas pelo pesquisador. Segundo Triviños e Neto (1999), também permite a realização de explorações não previstas, dando maior liberdade ao entrevistado.

Na pesquisa, a entrevista foi um recurso utilizado no final das intervenções, juntamente com os outros recursos. A sua realização teve a intenção de captar alguma informação que pudesse não ter sido coletada em outro instrumento. Também, foi um momento de falas mais direcionadas com cada gestor, por meio das quais pude explorar situações mais específicas de sua aprendizagem. Esse instrumento foi bastante significativo e positivo para a pesquisa, pois, durante as entrevistas, as gestoras puderam refletir e falar individualmente sobre o processo das formações colaborativas, indicando os pontos que avaliaram como importantes e os que precisavam ser revistos, além das suas aprendizagens. O roteiro da entrevista aplicada aos participantes da formação, consta no apêndice C.

Como recurso de análise de dados, utilizei a análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003). Esse método possibilita a análise de textos já existentes ou de material produzido durante a pesquisa, oriundo de entrevistas, observações, anotações, diários, relatórios, entre outros. Esse autor indica que “..

recurso metodológico é muito utilizado em pesquisas qualitativas, pois tem o objetivo de compreender fenômenos de forma rigorosa, com possibilidade de elencar as manifestações apresentadas no desenvolvimento da pesquisa. Trago a fala de Moraes que afirma que: a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p.01).

Com a finalidade de sistematizar a análise textual, Moraes (2003) pontua alguns de seus momentos. Inicialmente, ocorre o desmonte, a desconstrução (unitarização dos textos, por meio da qual identificam-se os elementos significativos menores, chamados de unidades de análise). Essas unidades são definidas conforme os sentidos e significados buscados na pesquisa. As unidades irão compor as categorias, que podem ser constituídas *a priori* ou a partir da análise. As unidades compõem as categorias conforme os temas destas. Portanto, desmontamos os textos, causando uma desordem para, posteriormente, criar uma nova ordem com novas relações e compreensões diferentes, utilizando as teorias para contribuir e enriquecer a análise dos fenômenos.

É uma construção gradativa e pode sofrer ressignificações. Assim, vão se aperfeiçoando e apresentando maior precisão, podendo apresentar subcategorias, todas elas perpassadas pelo estudo de teorias que servem de suporte para essas análises.

A análise dos fenômenos é realizada por meio da construção de textos que são chamados metatextos, esses expressam a compreensão do pesquisador sobre a pesquisa.

4 ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os encontros consistiram na elaboração e efetivação das formações com os gestores, Formações Colaborativas. Esse processo foi bem aceito pelas participantes, que demonstraram envolvimento e comprometimento com a proposta, já que era uma demanda das próprias gestoras. Assim, trago as considerações do grupo de gestoras, que pontuam o seguinte: “O grupo reconhece a importância, mas também revela a não apropriação desses aspectos legais e solicita a apropriação desses documentos, em forma de estudo e de material impresso para a escolar ter como um recurso de apropriação do assunto para contribuir na resolução de situações cotidianas, tais como: conversas com pais, argumentações referentes à presença de cuidadores para alunos com deficiência entre outras situações” (diário de campo).

Início a discussão dos dados que será apresentada logo a seguir e será composta por duas grandes categorias. Essas categorias foram permeadas por subcategorias que direcionam as análises dos dados coletados com os teóricos pertinentes a cada assunto elencado.

A primeira categoria foi intitulada como “Aprendizagens a partir do processo de intervenção pedagógica sob a perspectiva das formações colaborativas” e a segunda categoria como “Limitações das formações que não trabalham na perspectiva colaborativa”.

4.1 Aprendizagens a partir do processo de intervenção pedagógica sob a perspectiva das formações colaborativas

Essa categoria aborda questões referentes aos processos de aprendizagens apresentados pelos sujeitos, perpassado por assuntos que interferem de forma direta ou indireta a educação inclusiva. As dificuldades apresentadas no

desenvolvimento da educação inclusiva, as necessidades e possibilidades apresentadas através das formações colaborativas. As formações colaborativas identificaram alguns aspectos que dificultam o desenvolvimento da educação inclusiva, dentre eles; a falta de conhecimentos dos professores e gestores, formações que desconsideram os contextos, falta de tempo dos professores e gestores para conversarem e refletirem suas práticas, falta de pessoal especializado, acessibilidade deficitária e necessidade de ampliação do público das formações, entre outros.

Dentro da categoria inicial, emergem seis subcategorias que a compõem e elucidam de forma sequencial as discussões: Práticas pedagógicas inclusivas, A profissionalização e participação dos sujeitos na Educação inclusiva; Educação Inclusiva e a qualificação dos profissionais e espaços, Formação colaborativa: avaliando a intervenção, Trabalho colaborativo como instrumento potencializador da inclusão.

4.1.1 Educação inclusiva: entraves e possibilidades

A construção da educação inclusiva pressupõe a ruptura de práticas pedagógicas, de ações e de concepções que não valorizam a diferença. Apresenta-se como uma nova forma de conceber a educação, forma essa que representa a valorização das diferenças no âmbito no processo de ensino de todas as crianças. Figueiredo (2002) reforça o direito de que todas as crianças devem se favorecer de uma educação da diversidade, assim afirma que:

É repensar uma educação que minimize os mecanismos de exclusão, assegurando a todas as crianças o direito de dela se beneficiar. É essencialmente um novo paradigma que resgata a educação como bem social e enfrenta as dificuldades da prática escolar, compreendendo a deficiência sob uma nova perspectiva... (FIGUEIREDO, 2002, p.67).

Por apresentar tal característica, constitui-se em processo de construção e é perpassada por inúmeras dificuldades. Alarcão (2011) diz que “[...] a escola nunca está verdadeiramente feita. Encontra-se sempre em construção, em desenvolvimento [...]”. Para a gestora 1, uma educação inclusiva está em processo de construção: “Nesse encontro o ponto mais significativo, foi a reflexão de que muitas vezes, temos que nos desacomodar, para procurar novas estratégias para os

mesmos caminhos” (portfólio 3).

Algumas dessas dificuldades são expressas por Borowsky (2011), tais como a maneira como as formações sobre educação inclusiva estão sendo implementadas pelo MEC/ SECADI e as resistências que os próprios professores têm em função da maneira como está ocorrendo esta implementação. As entrevistadas da pesquisa também pontuam o aspecto citado acima, mas enfatizam sobre a falta de tempo de estudo, de formações que atendam suas demandas e de mais momentos de discussão com colegas sobre assuntos que todos poderiam aprender. A gestora 4 afirma essa dificuldade com o tempo, [...] sentar, conversar, porém um dos limitadores é tempo, eu sinto essa necessidade de ter essa conversa”(gestora 4, entrevista 4).

Considerando estas dificuldades, o processo de desenvolvimento da educação inclusiva requer a revisão e transformação de ações pedagógicas e de concepções. A inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação no ensino regular pressupõe não somente a mudança de práticas pedagógicas, mas de adaptações arquitetônicas, de espaços, número de alunos, posturas, concepções, gestão de pessoal especializado, formação inicial e continuada e rompimento com preconceitos. Mendes (2006) reforça que a inclusão ultrapassa as questões de aprendizagem, indo além do acesso, pois:

Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? (MENDES, 2006, p.16)

Para que essas reflexões sejam efetivadas, é importante mais momentos de estudo. Assim, na fala da gestora 3 e na fala da gestora 4, percebo essa necessidade quando reivindica por mais tempo de estudo, reflexão e formação continuada para todos os professores:

“Eu acho a necessidade de inserir elas, não só as prof^{as}, mas as gurias também, sentar, conversar, porém um dos limitadores é tempo, eu sinto essa necessidade de ter essa conversa.” (Gestora 4, entrevista 4) “Como a gente tem essa corrida do dia a dia, então não se tem esses momentos de, poucos momentos para parar, pensar e refletir, então o que mais assim, é” (Gestora 3, entrevista 3)

A constante busca por uma escola inclusiva, sem dúvida, demanda de comprometimento e a criação espaços de estudo significativos que contribuam para a construção de práticas inclusivas. Esses espaços de estudo esbarram em várias dificuldades, dentre elas a restrição de tempo para a organização de estudo dentro dos contextos escolares, a falta de formações que correspondam aos seus interesses, profissionais qualificados, entre outros aspectos. Enfim, não é somente pela garantia de mais períodos de estudo que a educação inclusiva será assegurada, mas a sua falta é um grande limitador.

Com a intencionalidade de romper esses limitantes, o conhecimento pode ser um instrumento que apresenta possibilidades de construção de uma educação inclusiva:

E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica. Assim, a ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação de uma educação que tem atuado contra os ideais de inclusão social e plena cidadania. É necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que tenham implicações práticas e políticas mais claras (MENDES, 2006, p.16).

A prospecção de modificar as práticas pedagógicas também é constada pela gestora 1 (entrevista 1) quando relata que “A teoria é importantíssima para tu aplicares a prática”. Entretanto a necessidade de formação continuada consistente e que contemple os interesses e necessidades dos professores é uma demanda importante e solicitada pelos professores que trabalham com a educação inclusiva. Assim, Alves (2009) nos fala que devemos entender que a formação continuada precisa responder as demandas que emergem das situações produzidas pelos sujeitos nas ações educativas.

Para que as formações na área da educação inclusiva produzam subsídios que contribuam para superar esses entraves, a análise do contexto escolar deve ser valorizada, pois pode proporcionar a compressão das demandas que são fundamentais para as escolas, revelando a necessidade de amparar suas práticas com conhecimentos teóricos e legais da educação inclusiva. Assim, o sujeito da entrevista 3 relata aspectos positivos das formações que consideram as realidades das escolas e valorizam a prática pedagógica:

A diferença é que, por exemplo, tu estando na escola e tu observando situações práticas, fica mais próximo né e tu tá debatendo, tu escreve a respeito do assunto, tu tá aprendendo e tá conversando. Então, ele fica mais próximo, tu consegue enxergar isso (Gestora 3, entrevista 3 3).

A formação continuada na área da educação inclusiva é uma demanda necessária para a qualificação dos estudos nas escolas. O estudo aprofundado sobre a inclusão proporciona a melhor compreensão e aceitação das diferenças e das deficiências, subsidiando que os profissionais da educação melhore suas práticas. Jesus (2007) nos traz essa reflexão sobre as mudanças, dizendo que “trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola, uma formação ao longo da vida” (JESUS, 2006 p.99).

Também, ressalta-se a criação e ampliação de espaços de discussão e estudo referentes à educação inclusiva, por meio dos quais todos os funcionários, professores e gestores possam participar de forma continuada e não somente o professor do AEE. Desta forma, evidencio a importância na remodelagem das formações, ou seja, a mudança de foco desses momentos de estudo:

É necessária a criação de espaços socializadores e colaborativos de estudo no contexto da escola entre os professores e demais membros da comunidade escolar, no sentido não só de formação teórica, para cumprir as determinações instituídas ou burocratizar as diferenças, mas de exercício de reflexão situado que proporcione autonomia para transgredir regulações e sugerir novas alternativas formas de conformação do tempo/espaço educacional. (DORZIAT, 2011, p. 152).

A relevância que as formações e criação de espaços de estudo assumem são elementos fundamentais para a consolidação do processo de inclusão. E essas formações ampliadas para a gestão, potencializam mais a educação inclusiva. Reiterando essas afirmações, cito Mendes (2005), que afirma que:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática (MENDES, 2005, p.160).

Para que novas propostas de ensino e aprendizagem sejam elaboradas,

tornam-se fundamentais momentos de estudo, reflexões e troca de experiências de encaminhamentos possíveis; essas ações podem ser proporcionadas nas formações, encontros e reuniões:

A aprendizagem implica em processo de compreensão da realidade que nos leva a passar do nível concreto da experiência ao nível abstrato da conceptualização a que se associa um processo de interiorização que, da reflexão, nos leva à ação. (ALARCÃO, 2012, p. 85; apud Kolb (1984).

Partindo dessa desse momento inicial de reflexão os professores e gestores podem se organizarem de forma colaborativa para discutirem situações de seus contextos, estudarem teóricos e fazerem leituras que poderão subsidiá-los nas suas realidades. Essa atitude, segundo a autora, pode contribuir da seguinte maneira:

Aprofundando mais essa noção e tentando operacionalizá-la, proponho-me agora refletir como uma gestão integrada de pessoas e processos, uma gestão realizada com pessoas e a bem das pessoas, trazendo assim para o centro da arena educativa não apenas o aluno, mas todo elemento humano que constitui a escola. (ALARCÃO, 2012, p.87).

A fala de Alarcão (2012) demonstra que não só os assuntos pedagógicos são importantes nas formações, mas assuntos referentes à escola, as formas de encaminhamento das suas demandas e a troca - compartilhamento dessas informações, podem gerar um comprometimento e responsabilização das ações por todos.

4.1.2 Práticas pedagógicas inclusivas

A educação inclusiva necessita de propostas que contemplem a todos os alunos: esse é o pressuposto da inclusão. E para que todos os sujeitos aprendam independente da sua condição física ou intelectual, é fundamental pensar e construir propostas pedagógicas que alcancem as diferenças apresentadas em sala de aula e nas escolas. Assim Jesus (2007) afirma que:

É preciso que a escola, como organização, repense a sua função curricular, a sua forma de gestão, as formas de aprendizagem a partir das inovações

metodológicas e didáticas na sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas nas complexas sociedades atuais. (JESUS, 2007, p.98).

Respalhando essa ação, necessitamos de conhecimentos variados, de reflexões e trocas, pois é através do estudo que encontramos novos caminhos. Assim, trago o registro do portfólio 01 que revela que: “A conversa foi bastante produtiva, pois, pudemos compartilhar nossas dificuldades, nossos anseios, nossas dúvidas em relação ao nosso cotidiano” (Portfólio da gestora 01).

Essas novas estratégias pedagógicas podem ser apoiadas pelo desenvolvimento do conceito de ZDP desenvolvido e estudado por Vygotski (2007) que aponta como uma das alternativas para superar as dificuldades e traçar novas alternativas pedagógicas (ENGESTRÖM, 1987 apud DAMIANI, 2013) nos traz a seguinte definição da ZDP: “distância entre ações cotidianas do presente e as novas formas históricas de atividades sociais que podem ser geradas coletivamente como soluções das contradições embutidas nessas ações cotidianas”. (DAMIANI, 2013, p. 61). Essa fala proporciona a reflexão de que o conceito de Vygotski (2007) de ZDP pode ser bastante aplicado as nossas realidades escolares, assumindo a compreensão que as alternativas são possíveis encaminhamentos a solução de problemas, o qual precisa ser mediado pelo diálogo e troca. O que demonstra o valor das formações colaborativas.

4.1.3. A profissionalização e participação dos sujeitos na Educação inclusiva

O trabalho na perspectiva inclusiva pressupõe que todas as pessoas da comunidade escolar estejam envolvidas e participando do processo. Desta forma, a cada sujeito se definem funções que estão interligadas por um objetivo único, ou seja, o desenvolvimento da educação inclusiva. Conforme afirma a gestora 3 (entrevista 3) “da responsabilidade de cada um porque não se faz inclusão sozinho e não só a equipe sabendo ou só a sala de recursos”.

Em muitas realidades, esse processo de participação e comprometimento do grupo escolar, inicialmente, precisa ser uma conquista e de certa forma, forçado a acontecer, pois muitas vezes ele não acontece se não houver um acompanhamento mais direto. Essa foi também a constatação da gestora 3 (entrevista 3). “Então, só se

a gente fazer isso, né e tipo assim, forçar mais, forçar que isso aconteça se ficar esperando, isso não vai acontecer”. Portanto, a importância de trabalhar na perspectiva de definir estratégias e ações que compõem a educação inclusiva, partindo de uma tomada e construção de consciência de todos fazerem parte do processo de aprendizagem.

Conscientes de que a educação inclusiva parte de uma construção coletiva, posso identificar o trabalho colaborativo como potencializador das ações e práticas inclusivas, podendo trazer benefícios para as escolas, bem como para os professores e gestores que compartilham interesses, dificuldades e possibilidades de encaminhar suas demandas, gerando ações mais seguras e respaldadas por maior conhecimento. As possibilidades da organização do trabalho, na perspectiva de colaboração são discutidas por Mendes (2005) como sendo uma experiência já utilizada em outros países e com grande potencial.

[...] e a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. (MENDES, 2005, p.165)

A discussão anterior reafirma a importância do trabalho colaborativo nas escolas, bem como para o desenvolvimento da educação inclusiva, contribuindo para a construção de ações mais compartilhadas, discutidas e democráticas; envolvendo a todos os profissionais da educação nas ações escolares.

4.1.4 Educação inclusiva e a qualificação dos profissionais e espaços

A garantia de profissionais qualificados para contribuir com a evolução do processo de educação inclusiva é um fator que pode determinar o sucesso ou fracasso do processo, pois o professor do AEE não é o único responsável pela educação inclusiva. Conforme afirma a gestora 3, também é responsabilidade de todos: “O papel de cada participante na escola” (portfólio 3) e a gestora 4 reafirma a importância do trabalho colaborativo de todos pertencentes da comunidade escolar, assim fala que “É importante potencializar as habilidades de cada membro da

escola” (portfólio 4).

O serviço do AEE tem como objetivo fomentar e auxiliar práticas inclusivas nas escolas. Esse serviço também busca uma identidade, atribuindo significado a sua prática e ampliando suas ações, dentre elas: a formação com professores, seguindo a Resolução nº4 de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Além, de fomentar todo esse processo, precisa atender a demanda de alunos no espaço do AEE, trabalhar de forma colaborativa com o professor do ensino regular, fazer as adaptações e formações com a comunidade escolar. (BRASIL, 2009). Portanto, a carga horária desse profissional ultrapassa os momentos de atendimento nas salas de recursos multifuncionais. Reforçando essa ideia, a gestora 2 (entrevista 2) afirma que:

“A garantia de uma educação inclusiva perpassa pelos profissionais que contribuem com esse processo, assim, assegurar professores especializados do AEE com horários que contemplem as necessidades das escolas é um aspecto extremamente relevante” (GESTORA 2).

Para a construção e consolidação da educação inclusiva, não basta somente boa vontade, é preciso investimentos nos aspectos referentes a recursos humanos e físicos, tais como adaptações arquitetônicas dos espaços escolares. Essas adaptações precisam ser pensadas, planejadas e executadas não somente quando os alunos ingressam nas escolas, mas de forma gradativa em todos esses espaços, a fim de tornarem esses locais acessíveis. Para Mendes (2005) essas ações podem garantir a educação inclusiva, portanto; “A inclusão bem-sucedida, que vai garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar envolverá necessariamente a provisão de apoios” (MENDES, 2005, p.160).

Portanto, posso dizer que após as leituras e análise dos dados, conforme o diário de campo (DC14, DC15), as gestoras afirmam que: “A escola precisa se organizar, não tem espaço. Escola tem que dar jeito. Não dão estrutura, joga o dever do estado para as políticas”. Essas falas demonstram a importância de ações colaborativas não somente entre os profissionais, mas também entre as esferas

(Federal, Estadual e Municipal) de educação para atuarem em regime de colaboração. Assim como, o compromisso das mantenedoras em fornecer recursos físicos, pessoal especializado e outros recursos necessários para manter o desenvolvimento e ampliação da educação inclusiva.

4.1.5 Formação colaborativa: avaliando a intervenção

As formações colaborativas apontaram como uma proposta potencializadora e propulsora de aprendizagens e do trabalho colaborativo na educação inclusiva, contribuindo para que os gestores e professores percebam que o estudo das políticas públicas de educação inclusiva amplia seus conhecimentos e ações. Assim, a colaboração valoriza a tomada de decisão em conjunto, sendo mais aceita e significativo para o grupo escolar. A confirmação desses aspectos respalda-se na fala da gestora 3, quando afirma que : “Na verdade é isso, eu me identifico mais com a formação colaborativa, esses minicurso, com essas oficinas, com trabalhos de pequenos grupos, justamente por isso faz o comprometimento, eu observo isso tu fica mais comprometido com o estudo, com a pessoa que tá ali, com o debate com a conversa, com tudo que tá acontecendo, tu fica mais próximo. Tu busca o coletivo, aquele coletivo que tá do teu lado te dá uma ideia, surge coisas, tu já aproveita, anota. Então esse tipo de curso que a gente fez é mais produtivo mesmo”. (entrevista 3).

Durante as formações colaborativas, os gestores evidenciaram o descontentamento com a configuração das “formações tradicionais” oferecidas, além de identificarem a pouca oferta de cursos e espaços de formação continuada. Isso é evidenciado com as falas das gestoras: Gestora 3 - “às vezes quando tu vai numa palestra, digamos assim, ou ver alguma coisa com autor, ah ai tu chega lá, tu ouve, ouve as vezes tu sai de lá, alguma ideia fica e daqui uns dias já não fica mais nada”. (entrevista 3).

Reafirmando essa constatação, trago a narrativa da Gestora 2 – “Geralmente agente vai para a palestra, a gente não tem o conteúdo, tem a fala, tem os slides, mas não ali no papel mostrando realmente, alguns outros são mais aspectos legais, mas são raros. Então acho que foi, e outra que foi muito presente aqui”. (entrevista 2) e da gestora 1 –“geralmente, tu é mais ouvinte, mais ouve e muito superficial.

Olha essas palestras, seminário que tu participa, muitas vezes 2, 3 dias, mas vem assim, bá meu Deus não é bem a prática da gente. Só vem falam, falam, mas não dão soluções para nossas necessidades”. (entrevista 1).

Entretanto, quando oferecida, essas formações desconsideravam as especificidades dos contextos escolares, eram organizadas como palestras por mera transmissão de conhecimentos, não fazendo um *link* entre teoria e prática, não possibilitando a reflexão e tomada de decisão, ou seja, os participantes não conseguiam se apropriar dos conhecimentos, não podendo, assim, aplicá-los e multiplicá-los.

A formação colaborativa apresentou-se como uma possibilidade de transformar a realidade das formações, constituindo-se no trabalho de aspectos legais da educação inclusiva de forma dinâmica e em colaboração com os participantes. Trago as falas das gestoras que confirmam a validade das formações colaborativas. A gestora 4 afirma que essas formações propiciaram que: “Te dá mais respaldo, a gente podendo lê, tendo um pouco mais de conhecimento nas situações que acaba a escola te colocando, as próprias professoras em relação a encaminhamento, gurias tem que ter mais cautela, vamos observar um pouco mais de vez, sabe então, sempre pode usar. Vai dar um suporte, é diferente, pode botar segundo a lei, o decreto tal, então faz essa associação, esse regimento, PPP, já tem um outro foco”. (entrevista 4).

Esse trabalho rendeu algumas características positivas apontadas pelas gestoras, tais como: a proximidade do trabalho com a prática pedagógica e do material apresentado, momentos de discussão, troca, diálogo, relação com o contexto escolar e com os estudos de casos.

As formações colaborativas produziram reflexões a cerca da necessidade de organização dos tempos de estudo nas escolas, a revisão de documentos escolares de forma mais crítica e com maior propriedade. Enfim, o estudo mais aprofundado das políticas públicas de educação inclusiva também gerou uma análise cautelosa das leis e assim, a compreensão de que podemos encontrar brechas nesses documentos em favor da educação inclusiva nas escolas, sendo que a Gestora 3 afirma a importância dos momentos de estudo dizendo que: “então não se tem esses momentos de, poucos momentos para parar, pensar e refletir, então o que mais assim, é a importância de dar essa parada né, e pensar e refletir o processo, discutir”. (entrevista 3) e também nos diários de campo - “tem coisas na política que

não gostei”(D.C 13) “a política afunila e abrange” (D.C 16). Gestora 2 fala que : “Achamos importante que determinados pontos deveriam ser mais claro e que o amparo legal existente é amplo” (portfólio 2).

4.1.6 Trabalho colaborativo como instrumento potencializador da inclusão

Essa segunda categoria apresenta as seguintes subcategorias: A construção de novos espaços de discussão e estudo teórico, Aspectos apresentados no aprendizado com as formações colaborativas e Reflexões a partir das formações colaborativas.

Como fomentador do processo de educação inclusiva, trago as falas das gestoras, referentes às formações colaborativas. A gestora 3 afirma que:

“Tu busca (sic) o coletivo, aquele coletivo que está do teu lado te dá uma ideia, surge coisas, tu já aproveita, anota. Então esse tipo de curso que a gente fez é mais produtivo mesmo” e “ porque se a gente dialogar, observar o que é melhor para aquela criança, dependendo da situação, cada criança tem uma forma de responder, então a gente precisa estar atendo a isso e ficar adequando essa necessidade da criança”. (GESTORA 3, entrevista 3).

Já a gestora 2 fala que: “Então acho que foi, e outra que foi muito presente aqui”. E reafirmando as possibilidades do trabalho colaborativo, as gestoras afirmam que “Não tem como trabalhar sozinho, é um conjunto. Não consegue se enxergar sozinho. Grupo que está na frente, precisa de ajuda, troca ideia”.

As formações na perspectiva colaborativa definiram características que foram apreciadas pelo grupo de gestoras e também demonstraram que o trabalho nessa perspectiva trouxe qualidades para os momentos de encontro e estudo. Foram destacados aspectos tais como: a possibilidade de trabalhar com pequenos grupos, o contato, troca, diálogo, compartilhamento de ideias, apropriação, proximidade com o conteúdo, fortalecimento do grupo, elaboração de soluções e ideias novas e a corresponsabilidade de ações. As características acima citadas foram o diferencial das formações colaborativas que procuraram trazer uma proposta de formação e estudo que respondesse a demanda real das escolas, apostando no conceito de colaboração para qualificar esse processo. Damiani (2013) fala da importância do trabalho colaborativo nas escolas. “[...] o trabalho colaborativo entre professores

apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p.6).

As avaliações das formações apresentaram relevância positiva, pois as formações colaborativas apresentaram uma nova proposta de trabalhar os aspectos legais da educação inclusiva, tomando como ponto de partida as situações vivenciadas pelas escolas através de estudo de casos, situações específicas das escolas e assim, fomentar o estudo para respondê-las de forma colaborativa com os outros sujeitos. A satisfação é evidenciada na fala da gestora 4 quando fala sobre as formações “Eu sou mais de qualidade e não de quantidade, então essa forma tu acaba ficando mais atenta com o que tá sendo passado bem mais válido”. Também, contamos com dinâmicas que introduziram o assunto de forma que o grupo precisava refletir sobre suas análises e trocar ideias com o colega. Com essas constatações, o grupo de gestores avaliou que a validade das formações está na sua organização e características, e não no seu tempo de duração.

4.2 Limitações das formações que não trabalham na perspectiva colaborativa

O descontentamento apresentado pelos professores e gestores referente às formações oferecidas fomentou a reflexão de como e de que forma poderiam ser ofertados momentos de estudo que contemplassem o interesse dos professores e gestores, bem como proporcionassem levar a compreensão de suas realidades. O relato da gestora 2 fala sobre o distanciamento das formações com as realidades e interesses dos participantes. “Acho que a realidade, vivência, é fácil eu ir lá escutar e todo mundo participar, é uma coisa e a prática é outra” (Gestora 2, entrevista 2).

Dentre as características que os desmotivavam para a prática de formações em formatos que não o que foi apresentado, foi relatado à falta de dinâmicas de estudos teóricos. Embasada nessa argumentação, trago o estudo Lacerda (2002), em um grupo de professoras do estado de Minas Gerais que falam sobre as formações que desconsideram os profissionais da educação como produtores e pertencentes desse processo, assemelhando essas formações a brincadeira do “telefone sem fio” que a informação são “passadas”, reproduzidas sem reflexão ou apropriação das mesmas. Ainda nos fala que:

Sem utilizar a experiência docente como recursiva, a Rede Estadual vem promovendo a formação continuada de suas professoras de curso formatado a partir do modelo de instrução programada...Não é permitido às professoras a participação em aspectos tais como organização e elaboração do curso, escolha de temas a serem discutidos, formato etc. (LACERDA, 2002,p. 26).

A busca por novas alternativas de formação que considerassem suas realidades e que não abandonassem o estudo teórico assumiram a relevância para as gestoras, visto que a formação é uma demanda necessária e solicitada. A gestora 3 relata sobre os aspectos que não valoriza nas formações, dizendo que:

Às vezes tu vai nas formações, assim ó, o que que acontece nas formações : eles relatam , relatam mas não dão ideias, sugestões de como resolver, só que aqui no dia a dia a gente tem que resolver, tu não pode ficar só relatando, conversando, pois é porque é assim , mas tu tens que achar uma forma, um caminho de tu conduzir aquelas situações ali, e todos os dias (GESTORA 3).

Utilizar a proposição expressa por Vygotski é oriunda de minhas opções teóricas, especialmente a de que os encontros presenciais, de simples transmissão de conhecimentos, com palestras sobre a educação inclusiva para os gestores da área da educação, não são suficientes para estabelecer o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos. O processo de aprendizagem dos sujeitos é, fundamentalmente, influenciado quando determinado pela colaboração entre as pessoas, com a ajuda mútua entre os participantes/alunos, uma vez que se concorda com Vygotski (1998), quando o autor coloca que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação” (p. 117-118).

Lacerda (2002) enfatiza que formações que atendam o interesse dos professores e que valorizem a participação do conjunto, tornando-os coautores desse processo, apresentam maiores possibilidade de resultados positivos. Resultados da sua pesquisa nos direcionam a compreensão de que todos os profissionais da educação, levando em consideração suas concepções, trajetórias

peçoais e conhecimentos, podem se organizar e construir seu próprio processo de formação continuada.

As formações colaborativas despertaram e desencadearam a importância e valorização dos momentos de estudo referente aos aspectos legais da educação inclusiva para todos os profissionais das escolas. Essa importância foi mencionada na fala da gestora 3; “Quantas coisas agente aprendeu a mais, ali falando sobre a legislação, pensando de como adequar, como poderia ser, o papel de cada um” (Entrevista 3, gestora 3).

4.2.1 A intervenção como espaço para construir novos espaços de discussão e estudo teórico

A falta de formação evidencia-se pela necessidade, elucidada pelas gestoras, de construir e ampliar os espaços de estudos. E que essas formações atendam suas demandas e anseios, envolvendo todos os profissionais das escolas. “Falta formação continuada” (gestora 2, portfólio 2).

Durante as formações colaborativas, as gestoras refletiram sobre a importância do estudo teórico para subsidiar suas práticas, tornando suas ações mais segura e benéfica para a escola e a inclusão. “E bem isso que a gente estava conversando tu consegue argumentar melhor, né tu ouve e tu argumenta”. (gestora 2, portfólio 2).

A nova configuração das formações colaborativas contribuiu para a construção e consolidação de conceitos e de aspectos legais relacionados à educação inclusiva com os gestores. Assim, a gestora 1 fala que : “muitas vezes tu vai fazendo no mecânico , do dia a dia, mas tu tem que ter os respaldo das leis; daquilo que realmente te ampara” (gestora 1, entrevista 1). Essa possibilidade de transformação das formações é apontada por Jesus (2012) como uma estratégia de potencializar esses encontros: “Outra situação que merece ser problematizada é a possibilidade de se construir processos, outros desenhos metodológicos para as dinâmicas formativas” (JESUS, 2012,p.272 e 273).

Nessa discussão fica evidente a importância do estudo para desenvolver e ampliar práticas inclusivas, devido ao fato da educação inclusiva ser muito específica a cada contexto, as formações que partem da realidade do aluno e escola, aliadas às teorias, assumem maior significado e possibilidade de aceitação.

Além da valorização da possibilidade de pararem suas demandas diárias para estudar. Assim, como fala a gestora 3 “Foi principalmente o parar, o tempo para pensar, né” e ainda “ a importância de dar essa parada né, e pensar e refletir o processo, discutir”(gestora 3, entrevista 3). Portanto, o conhecimento pode proporcionar a criação de alternativas educacionais e contribuir para resolver a demandas escolares. Assim, esses momentos de reflexão sobre as ações da escola, qualificam os processos inclusivos, contribuindo para a construção de conceitos, aprimoramento de práticas e transformação de concepções e ações, remodelando práticas escolares.

4.2.2 Aspectos apresentados no aprendizado com as formações colaborativas

Na tentativa de fazer uma prática pedagógica dos aspectos referentes à educação inclusiva, a proposta de uma formação em colaboração com os colegas que utilizava situações vivenciadas para discutir e dinâmicas vivenciais, foram aspectos que contribuíram para a reflexão e o aprendizado de forma positiva das gestoras, reforçado quando a gestora 1 fala que:

Muito bom, porque tinha a introdução depois o estudo. É sempre bom fazer esse paralelo, tu coloca uma história, por exemplo, aí tu busca para a tua realidade, como tu fazia, e fica fazendo essa comparação, esse paralelo, esse ir e vir (gestora 1, entrevista 1).

Segundo Pantaleão (2009) os processos formativos são mais efetivos quando partem e atendem as necessidades cotidianas vividas no contexto escolar. Reconhecendo suas vozes através das suas demandas e indicativos, a fim de servirem de subsídios para propor planejamentos e formações.

Então, eu acho melhor assim, ele é mais próximo, tu tá debatendo, tu tá escrevendo, tu consegue pontuar alguma coisa, né é importante tu ouvir palestras sim, mas como forma de estudo aprendizado eu acho melhor assim, até em pequenos grupos, né fica melhor, tu consegue ver o resultado mais prático e te obriga, tu no grande grupo tu é mais um, tu pertinho mesmo que tu não tá afim, mas por favor vamos fazer o trabalho. Então, praticamente te obriga a tu tomar uma atitude. (gestora 3, entrevista 3).

Esse momento foi bastante rico porque o grupo discutiu e relatou bastantes situações que já foram vivenciadas, os direcionamentos e atitudes que foram

tomadas. Instante de reflexão e de trocas de experiências, o que gerou uma avaliação de como a educação inclusiva está organizada, suas potencialidades e seus pontos frágeis. Conforme a autora afirma, os estudos de casos podem gerar a reflexão e formação.

Dado o caráter altamente contextualizado e complexo da atividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se-me como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia (ALARCÃO, 2011, 56).

As formações colaborativas demonstraram características que tornaram a diferença desejada nos momentos de estudo, discussão e reflexão. Esses aspectos referem-se proximidade da teoria com a realidade, a disponibilidade de matérias para discutir, o fato de desenvolverem-se no próprio ambiente escolar, o estudo de casos, momentos de debate e troca de ideias de forma colaborativa, o trabalho com pequenos grupos, a disponibilidade de criar um momento para refletir as práticas e a valorização do grupo nos encaminhamentos. “O conjunto faz que o processo acelere, melhor faça que acrescente um desenvolvimento neste processo de ensino-aprendizagem”. (Gestora 2, entrevista 2)

Apoiada no conceito de colaboração, Costa apud Damiani (2008) posso dizer que:

“[...] a o trabalhar juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela produção das ações. (p. 2).

O grupo de trabalho pontuou a validade de desenvolver formações na perspectiva colaborativa, conforme a fala “mas eu acho que foi super válido” (gestora 2, entrevista 2), pois julgam que o aprendizado ocorre de forma mais significativa, além de desenvolver a proposta de forma bastante prazerosa utilizando as dinâmicas vivenciais e os estudos de casos. O estudo baseado em casos, para Alarcão (2011) nos revela que:

Dado o caráter altamente contextualizado e complexo da atividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se como uma das estratégias de grande valor formativo. Permite desocultar

situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia. (ALARCÃO, 2011, p.56).

O aprendizado gerou efeitos na postura e ação das gestoras, evidenciaram maior segurança nas tomadas de decisões e assumiram uma postura mais ativa nos direcionamentos referentes à educação inclusiva, “e se não é argumentado dentro da lei, do que manda de verdade”... “Então tu pega a parte teórica, a lei que é o que vai mandar, que vai te embasara até para tu argumentar com um pai”. (gestora 1, entrevista 1).

Jesus (2012) nos fala a importância do desempoderamento de conhecimento por parte da gestão, pontuando que: “Essa situação revela a necessidade do profissional que exerce a gestão de políticas públicas dominar alguns conhecimentos que a própria gestão demanda para poder dialogar com seus pares” (JESUS, 2012, p. 277). Também relata a consequência dessa apropriação: “São conhecimentos que empoderam esses sujeitos e os coloca como conhecedores de uma área, por isso argumentam pela necessidade de algumas ações” (JESUS, 2012, p. 277).

O estudo das políticas públicas possibilitou às gestoras compreenderem e analisarem de forma mais crítica e profunda a legislação referente à educação inclusiva, percebendo que muitos textos legais são abrangentes, deixando brechas a diversas interpretações. Essa constatação foi elucidada pelas gestoras, quando falam que “Política fala, mas não diz” (Gestora 4, entrevista 4) e “Não é só aspectos bons das políticas, se identificam contradições e ao mesmo tempo, que garante, delega funções para as escolas que não tem e dependem dos sistemas” (Gestora 3, portfólio 3).

As formações colaborativas apresentaram como eixo central de estudo as políticas públicas de educação inclusiva, seus aspectos legais associados às realidades escolares, o que possibilitou a utilização desse recurso para procurar superar os entraves da educação inclusiva, subsidiando esclarecimentos para as famílias dos direitos e deveres dos alunos e na produção de documentos legais com maior reflexão e propriedade sobre o assunto. Conforme as falas das gestoras 2 e 1, respectivamente.

“Com certeza vão ajudar muito né, agora tu tem o amparo legal, não é só a fala” (Gestora2, entrevista 2) “e se não é argumentado dentro da lei, do que manda de

verdade”... (Gestora1, entrevista 1).

Também contribuíram para construir um conhecimento teórico que rompeu com medos e mitos. A fala da gestora 1 expressa a importância da formação quando pontua que: “Política precisa ser muito bem esclarecida por alguém. Ultrapassar o conhecimento do senso-comum (dizem, sabe-se...) “somos leigos”. Amparo legal mais fácil lutar” (Gestora 1, nota de campo 2).repetido

As formações colaborativas também apresentaram algumas consequências que indicaram que as tomadas de decisões apoiadas no grupo e na valorização do estudo possam contribuir para a ações sejam mais bem direcionadas.

O conhecimento sobre aspectos legais, articulados a análise de situações do cotidiano, subsidiaram as ações e encaminhamos, bem como a revisão de alguns documentos escolares e esclarecimentos sobre outros, de forma bastante crítica e analítica. Conforme a fala de uma das participantes das formações, esses conhecimentos irão trazer contribuições para suas práticas “Com certeza vão ajudar muito né, agora tu tem o amparo legal, não é só a fala né”. (Gestora 2, entrevista 2).

Compartilho com Miranda (2011), quando relata a necessidade de que as formações elenquem a participação dos professores como atores, construindo novas bases teórico-metodológicas, possibilitando a reflexão de saberes e práticas, constituindo assim, a identidade, pertencimento e comprometimento com o estudo.

As formações colaborativas geraram inúmeras reflexões, aprendizados e algumas ações, dentre elas, podemos citar: a conscientização de que é necessária a multiplicação dessas formações para os profissionais da educação com a intenção de disseminar os conhecimentos das políticas públicas de educação inclusiva, a implantação de reuniões, momentos de diálogo com os pais sobre o assunto, estimular a continuidade das discussões, a elaboração de material impresso com todas as legislações estudadas, ampliar os momentos de discussões com outros assuntos, repensar e reformular documentos como o PPP e o regimento escolar; imbuídas de maiores informações e conhecimentos legais, a fim de assegurar algumas garantias necessárias ao processo de educação inclusiva; a gestora 3 também percebeu essas possibilidades, quando pontua a necessidade de “Reformular o Projeto Político Pedagógico da escola, principalmente no aspecto que se refere ao número de alunos por turma e outros aspectos discutidos nas formações colaborativa” (gestora 3, entrevista 3).

Os efeitos das formações colaborativas ampliaram-se para além da formação

com as gestoras. Foram propostos que essa configuração de formação colaborativa fosse ofertada para outros públicos da área da educação, tamanho foi a sua importância.

Essa proposta desencadeou a reflexão da importância dos momentos de estudo e a necessidade de desenvolverem propostas de formações que contemplassem seus anseios e realidades.

Concordo com Alarcão (2011) quando nos fala da potencialidade e abrangência das formações, com efeitos locais e gerais. Ela nos fala que:

As estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução de problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos. (ALARCÃO, 2011, p.63).

O estudo desvelou a necessidade de mais formações para os profissionais da educação referentes à educação inclusiva, principalmente dos aspectos das políticas públicas. Entretanto, ficou evidente a recusa por formações que desconsiderassem seus contextos e anseios.

4.2.3 Reflexões a partir das formações colaborativas

A aceitação e identificação com as formações colaborativas constituíram-se, principalmente pelo seu caráter inovador de proposta de formação que ouviu a necessidade e interesse dos participantes e construiu-se a partir desse foco, sempre relacionando com seu contexto e de forma colaborativa. As afirmações das gestoras 2 e 3 revelam a importância e o valor atribuídos às formações colaborativas: “Acho que a realidade, vivência, é fácil eu ir lá escutar e todo mundo participar, é uma coisa e a prática é outra” (Gestora 2). Para a gestora 3:

Na verdade é isso, eu me identifico mais com a formação colaborativa, esses minicurso, com essas oficinas, com trabalhos de pequenos grupos, justamente por isso faz o comprometimento, eu observo isso tu fica mais comprometido com o estudo, com a pessoa que tá ali, com o debate com a conversa, com tudo que tá acontecendo, tu fica mais próximo. (GESTORA 3, entrevista 3).

Os relatos das gestoras demonstram a identificação com as formações colaborativas, evidenciando que o trabalho nessa perspectiva amplia as interações, a mediação (implícita e explícita), bem como, a aprendizagem referente às políticas de educação inclusiva.

“ Olha a forma como tu apresentou foi bem dinâmica, bem legal, eu acho até que não mudaria, porque foram coisas práticas, foram histórias, foram coisas interessantes que chamaram a atenção. Acho que não mudaria, acho até quem sabe continuar com isso, acrescentar, mas não mudaria porque ela toca, no momento que tu coloca uma história, tu consegue identificar, na prática, vivencia. Eu achei interessante, acho que não teria nada para modificar”. (GESTORA 3,entrevista 3)

A relação com a prática e a importância de identificar os interesses dos participantes são apontados como fatores determinantes para as formações apresentarem relevância. Além, de utilizar o conceito de colaboração que se definiu como uma estratégia valorosa para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar. Na tentativa de reafirmar essa importância do trabalho colaborativo trago Vygotsky (1989) apud Damiani (2008) quando fala que as atividades desenvolvidas no grupo dentro da escola trazem enormes vantagens. O autor relata que as relações, de aprendizado entre os sujeitos dentro da escola estão mediadas, podendo gerar comportamentos e significados de forma compartilhada.

“Eu aprendi assim, a ver, como vou te dizer, a gente leu assim essa parte de lei com mais atenta, porque no pós foi passado batido, a professora não para pegar certos pontos, ler com atenção e se não faz naquele momento na aula, em casa só por uma necessidade, que tu tenha que pesquisar. Então foi bom para ver certos pontos que passam oculto, então cada vez que a gente vai ler , depois ler pela segunda vez a tua percepção é outra, bah não tinha me dado conta disso e uma palavra faz a diferença. E essa parada que é importante né, de conseguir dar uma esquecida e parar para trocar ideias, a gente reciclar, ver a opinião da outra, outro enfoque”. (GESTORA 4, entrevista 4)

Dentro do contexto de valorização das formações colaborativas com enfoque nas políticas públicas de educação inclusiva, o estudo proporcionou o desvelamento de que a apropriação de conhecimentos legais sobre inclusão pelos gestores contribui para que suas práticas sejam mais inclusivas e atuantes, sendo influenciador de condutas, práticas e concepções. Conforme nota de campo 6 afirma a “Importância da equipe gestora contribuir na construção da identidade do que é o

AEE, o que significa” (DC.6).

Assumindo uma postura atuante, o gestor apropriado desse conhecimento pode ser um fomentador de transformações no contexto educacional, como Beyer (2005) aponta:

“[...] porém o chamado mais forte que se faz é para os gestores dos projetos políticos-pedagógicos, nas diferentes esferas do poder público, passem a ocupar-se mais detidamente com as estratégias necessárias para a operacionalização de tais projetos [...]” (BEYER, 2005, p.58).

A atuação do gestor é de extrema importância para o desenvolvimento da educação inclusiva, pois a sua posição de articulador das estratégias de ensino com os professores, podem definir e influenciar determinadas condutas, porém o trabalho da educação inclusiva não se faz sozinho, portanto, somente o gestor também não transformará as realidades escolares, mas sem dúvida, a atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos com a educação assumem grande potencial de mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo planejar e implementar um processo de formação colaborativa de gestores escolares, baseado no referencial vygotskiano e centrado no estudo e na discussão das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa foi a pesquisa tipo intervenção pedagógica que se define como uma abordagem que pressupõe o planejamento e a implementação de mudanças nos espaços de atuação, buscando a melhoria desses espaços, qualificação da prática pedagógica e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Os sujeitos foram gestores (diretoras, supervisora e orientadoras) de duas escolas municipais de Bagé/ RS. O estudo consistiu na identificação dos interesses desses sujeitos referentes às políticas públicas de educação inclusiva e assim, desenvolvidas atividades de estudo e reflexão. Essas atividades de estudo e reflexão foram denominadas de formações colaborativas. Essas formações assumiram uma rotina de trabalho, que consistia em iniciar com uma dinâmica vivencial para introduzir o assunto, passando para o compartilhamento e discussão do estudo de casos, o estudo da política pública que poderia responder a situação discutida amparada pelas normativas legais e finalizava com a avaliação das aprendizagens do grupo na forma de portfólios individuais.

Para contribuir com o estudo, utilizei diversos autores que compuseram o referencial teórico, esses ajudaram a embasara as discussões, análises e subsidiaram as formações. Esses autores contribuíram nas discussões referentes a colaboração, a mediação, a ZDP, aprendizagem, sobre as pesquisas tipo intervenção pedagógica e os processos de colaboração.

Na continuidade do referencial teórico, trouxe uma breve discussão da constituição da educação especial, resgatando a história entrelaçada com as políticas públicas. Nessa etapa, outros estudiosos contribuíram nessa reconstituição da educação especial e suas etapas.

Como o público foco do trabalho era composto por gestoras da educação,

apresento um referencial sobre a gestão na perspectiva inclusiva. Nesse espaço, pontuo as diferentes abordagens que a gestão pode assumir, focando na gestão democrática. Na caracterização da gestão democrática, pontuo semelhanças com a educação inclusiva, bem como, discuto sobre as diversas esferas da gestão (na sala de aula, no trabalho do AEE) e a influência que a postura democrática pode desencadear em todo o espaço escolar. Termina com a relevância do trabalho articulado do professor do AEE e da supervisão escolar no desenvolvimento de uma escola inclusiva.

Como o objetivo principal da pesquisa foi planejar e desenvolver formações de forma colaborativa, seguindo a teoria de Vygotski, com gestores, aprofundando o estudo das políticas públicas de educação inclusiva, posso dizer que esse objetivo foi cumprido. Como foi um estudo inicial, talvez possa servir de reflexão para a organização de formações com professores/gestores, a fim de proporcionar a remodelagem dos momentos formativos, já que a abordagem de formação colaborativa com grupos pequenos, dentro dos contextos escolares e ouvindo suas necessidades, foram aspectos pontuados como positivos.

O fato de trabalharem de forma colaborativa na busca por ampliar seus conhecimentos das políticas públicas através de estudos de casos, proporcionou uma aprendizagem com aplicação dessa aprendizagem em suas realidades. Após a elaboração das informações coletadas, a pesquisa alcançou seu propósito, porém com possibilidade de ampliação, já que o período de aplicação das intervenções foi limitado e utilizado para avaliar se o processo tem possibilidade de ampliação.

Para ampliar a discussão, apresento as duas categorias que foram nomeadas como “Aprendizagens a partir do processo de intervenção pedagógica sob a perspectiva das formações colaborativas”, a qual abordou as aprendizagens dos participantes, qual foram os efeitos produzidos pelas formações colaborativas nos participante. Já na segunda categoria, nomeada de “Limitações das formações que não trabalham na perspectiva colaborativa” fiz um diálogo com autores e participantes da pesquisa sobre como essa prática de formação colaborativa contribuíram no encaminhamento de suas demandas escolares referentes à educação inclusiva.

Estas discussões desencadearam algumas reflexões sobre esses achados da pesquisa, revelando que é possível elaborar uma formação pautada no trabalho colaborativo, ou seja, ele não se constitui por mera transmissão de conhecimento,

mas que se baseia na troca, diálogo, escuta e discussão de ideias entre colegas e a partir dessas ações, elaborarem tomadas de decisões compartilhadas. Também as formações que se constituem com foco inicial o interesse de seus participantes, momentos de estudo relacionados com a realidade (uso de estudo de casos), assumem lugar de destaque para os gestores, cumprindo o seu propósito inicial, a formação, construção de novas aprendizagens.

A análise das formações colaborativas evidenciaram que os aspectos positivos foram apresentados por meio das falas das participantes e estes se referem: a organização das formações, a execução e assuntos; portanto, a utilização dos conceitos de colaboração, mediação, ZDP, o uso de estudos de casos, a identificação de seus interesses.

Essas formações colaborativas desencadearam características específicas que desenvolveram construções e aprendizagens, proporcionando que os gestores se sentissem mais seguros e que assumissem uma postura mais ativa nas demandas da educação inclusiva.

O que se refere aos aspectos que podem ser revistos, elenco a dificuldade de organizar e disponibilizar tempo para momentos de estudo. As formações colaborativas ocorreram dentro das escolas, apesar de ser um espaço bastante rico, também, assumiram certa fragilidade, devido às demandas nos dias das formações, sendo necessário a troca de dias, de horário e passíveis a interrupções nesses momentos.

A escrita do Relatório Crítico-Reflexivo é o momento de elencar todas as informações e estudo, reunir os achados da pesquisa, além de possibilitar a discussão dessas informações com os autores que respaldam a temática estudada. É um desafio para o pesquisador, elencar as informações e lapidar, compondo a sua escrita e suas análises. Na análise o pesquisador torna-se mais atuante na sua escrita, embasado teoricamente faz suas ponderações e demonstra aspectos da sua pesquisa que podem contribuir para a comunidade acadêmica e escolar e identifica pontos que podem ser melhores trabalhados na pesquisa por outros estudiosos.

Todo o processo que envolve a pesquisa tipo intervenção pedagógica propõe a reflexão de que, enquanto pesquisadora é possível ser mais atuante e trazer as demandas reais das escolas para a academia e assim, estabelecer um diálogo mais próximo e produtivo. Sem dúvida, que é um processo bem mais complexo, tanto para a academia como para o pesquisador, mas um processo de colaboração entre

ambos os espaços, onde essa atuação de troca, mediação, pode trazer benefícios para os dois espaços. Essa característica e diferença do mestrado profissional definiram a qualidade, a aprendizagem e a relevância da proposta e me sinto muito privilegiada de fazer parte desse processo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8º edição – São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Aidiel Jesus da Silveira. **Fundamentos de metodologia científica**- 3º ed – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEYER, Hugo O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto editora, 1994.

BOROWSKY, Fabíola. **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores: fundamentos teóricos.** In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida - ES. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado, 2011.
http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/artigo_fab%C3%ADola_borowsky_pol_de_ed_inclusiva_e_form_de_prof.pdf. Acessado em 01 de abril de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 2007.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 2007.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** Brasília, 2008.

_____, CNE. CEB. **Resolução nº2** de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>- acessado em maio de 2013.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito a diversidade.** Documento norteador. Brasília, MEC, Brasília, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> acessado em março de 2013.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 3: a escola** / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade/** Berenice Weissheimer Roth (Org). Brasília, 2006.

_____, Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação, CME/SMED. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Guia para normatização de alunos com necessidades especiais na escola comum.** DEC. MUN. Nº 001 DE 04/01/2010 Parecer CME nº. 10/2009, Bagé/RS, 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador do Programa Escola Acessível 2013**. [.http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817) Acessado em 19-12-13

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial - SEESP / SEED - **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Orientações Gerais e Educação a Distância.** Brasília, 2007.

_____, Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03. mai. 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394/96.** Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

_____, Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº 18, DE 3 DE SETEMBRO DE 2014.** PDDE.

BRIZOLLA, Francéli. **A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar.** IN: LUCE. M. B. (Org.); MEDEIROS, I. L. P. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. v. 1.

CASSANDRE, M. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da teoria da atividade histórico-cultural: um aporte metodológico para estudos organizacionais.** 2012. 301f. Tese (Doutorado em Administração)-Faculdade de Administração, Universidade Positivo, Curitiba.

COLE, Michael e COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** Tradução França Lopes- 4º ed - Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLL, César e COLOMINA, Rosa. **Interação entre alunos e aprendizagem escolar.** *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

CUNHA, Eudes Oliveira e CUNHA, Maria Couto. **Cultura da Escola, Gestão e Desempenho: análise em duas organizações escolares.** 2013. Acessado em www.anpae.org.br/.../EudesOliveiraCunha-ComunicacaoOral-int.pdf

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas: Unicamp, 2012.

_____, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção. Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current> Acesso em: 26 ago. 2014.

_____, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educarn. 31, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DARIZ Marion Rodrigues. **Vídeo educativo-interativo: uma intervenção à luz da teoria histórico-cultural para promover a aprendizagem da ambiguidade lexical.** Tese apresentada a Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação, Pelotas, 2013.

DRABACH, N.P.; MOUSQUER, M.E. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar.**

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DORZIAT, Ana. **A formação de professores e a educação inclusiva: Desafios contemporâneos.** Professores e Educação Especial: formação em foco – Porto Alegre: Mediação, 2011.

DRABACH, NeilaPedrotti e MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos Primeiros Escritos Sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos Sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades.** Currículos sem Fronteiras, v.9 n.2, jul/Dez-Santa Maria, 2009.

DUTRA, Pereira Claudia e GRIBOSY, Maffini Claudia. **Gestão para a inclusão.** Revista de Educação Especial de Santa Maria – UFSM n.26 – Santa Maria, 2005.

EGLÉR. **Aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/ SEESP, 2007. (Atendimento educacional especializado).

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade.** Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Ed. DP&A, 2002.

GALVÃO, Izabel e LEITE, Banks Luci (orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local.** Educação Especial diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa.**Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Gestão da educação especial: pesquisa política e formação.** 1ªed.- Curitiba: Appris, 2012.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Quando falam as professoras alfabetizadoras.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 9º ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série cadernos da gestão.

LÜCK, Heloísa. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.1, n.1- Brasília, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série cadernos da gestão.

LUIZ, Maria Cecília. **Algumas Reflexões sobre a Prática da Gestão Democrática na Cultura e Organização Escolar.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFScar, v.4, n.2 nov.2010.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas** – 6ªed.- São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eunicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista de Educação Especial v11, n.33 - set/dez 2006.

MENDES, Eunicéia Gonçalves. **A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?** Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005.

MENGA, Ludke e MARLI Eliza D.A. Andre. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Revista de Educação Especial v11, n.33 - set/dez 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 13^o edição, Hucitec Editora, São Paulo, 2013.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Gestão da Educação em atenção às necessidades especiais: entre discurso oficial e o discurso do professor. Avanços em Políticas de Inclusão.** O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: editora Mediação, 2011.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NEVES, Ângela Balzano. **Oficinas de jogos teatrais e suas repercussões em Escolares.** Tese apresentada a Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Pelotas, 2012.

NOGUEIRA, Oliveira Juliana. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial: construindo caminhos.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOGUEIRA, Juliana de Oliveira, JESUS, Denise Meyrelles e EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Ações Instituídas e praticadas para a elaboração do currículo do curso de formação de gestores públicos em educação especial.** Gestão da Educação Especial: pesquisa política e formação. 1º ed. Curitiba: Appris. ES, 2012.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades.** *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v.14 n.1, p. 55-64. jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

OLIVEIRA, Aurelina Sandra Barcellos, ROCHA, Carlos Cezar Gonçalves, SANT'ANA, Dagilza Lopes e [et al] . **Gestão democrática na escola pública: ação sócio-pedagógica que se faz ao caminhar.** Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo - Vitória: GM, 2ª edição - 2010.

PARO, Vítor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, 2010.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PANTALEÃO, E, NASCIMENTO, Alice Pilon do e SILVA, Merislândia Paulo. **Processos de negociação e materialização dos planos de trabalho para a gestão da educação especial no contexto das políticas locais.** Gestão da Educação Especial: pesquisa política e formação. 1º ed. Curitiba: Appris, 2012.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo. T.A Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais.** Educação especial: diálogo e pluralidade. (2º ed. atual. Ortog.) Porto Alegre: Mediação, 2010.

ROCHFORT, Renato Siqueira. **Ensinar a ensinar. Aprender para ensinar. As**

aprendizagens na formação inicial em Educação Física nas perspectivas da teorias Histórico-Cultural e da atividade. Tese apresentada a Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Pelotas, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida...[et al]. **A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANNINO, A. **Activity theory as an activist and interventionist theory.** *Theory & Psychology*, v. 21, n.5, p.571-597, 2011.

SANNINO, A.; SUTTER, B. **Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments.** *Theory&Psychology*, v. 21, n.5, p.557-570, 2011.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/dez 2006. <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> acessado em 23 de março de 2014.

STOBÄUS, ClausDieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva.** 2º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo da Silva (Org) e NETO, Vicente Molina. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed.Universidade /UFRGS/Sulina, 1999.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge Companion to Vygotsky.** New York: Cambridge University Press, 2007

VIEIRA, Braga Alexandro, EFFGEN, Pereira Siqueira Ariadne, NOGUEIRA, Oliveira Juliana e ALMEIDA, de Lima Mariangela. **Formação de Gestores de Educação Especial: desafios e possibilidades**.2011.<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0021.pdf>- acessado em dezembro de 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**.4ª edição. SãoPaulo: Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

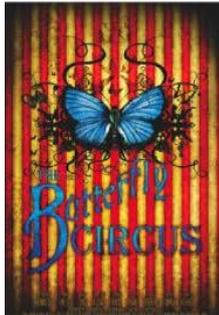
APÊNDICE A: Quadro de pesquisa de trabalhos com temas de interesse

Locais de pesquisa	Autor e ano	Tema	Objetivos
Revista Brasileira de Educação Especial	Rosalba Maria Cardoso GARCIA, 2006 (v.3)	Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.	Apresentar elementos teórico-metodológicos utilizados para compreender as políticas educacionais e os subsídios nas pesquisas de educação especial.
SciELO\Revista Brasileira de Educação	Enicéia Gonçalves Mendes, 2006	A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil	Debater o processo de inclusão escolar no Brasil, com objetivo de assegurar qualidade na educação para todos.
SciELO\Revista Brasileira de Educação	Maria Helena Michels, 2006	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.	
Revista de Educação Especial UFSM	Claudia Pereira Dutra Claudia MaffiniGriboski, edição: 2005 - N° 26	Gestão para a inclusão	
ANPAE-simpósio	Alexandro Braga Vieira, Ariadna Pereira Siqueira de Oliveira Nogueira, Mariangela Lima de Almeida, 2011	Formação de Gestores de Educação Especial: desafios e possibilidades	

Fonte: constituída através da busca realizada nos sites indicados.

APÊNDICE B- Descrição das formações colaborativas

Figura 05: Imagem do filme “Circo Borboleta”



Fonte: (acesso em www.youtube.com/watch?v=5yf-td9_vs)

Formação Colaborativa 03

Momento 1 – Técnica vivencial

Iniciamos a formação com a exposição da sinopse de um filme “O circo Borboleta”. O vídeo retrata a história de um grupo que compõe um circo inovador e com propostas de levar ao público um espetáculo com o de melhor que seus artistas possam fazer. Dentre as suas andanças, o apresentador e “chefe” do circo, conhece um rapaz que não possui os membros inferiores e superiores, esse é alvo de risos e é chamado de aberração; em outro estilo de circo da época. O apresentador aposta, desafia e ajuda o rapaz a ver o seu potencial, além de organizar o grupo de forma que todos contribuam uns com os outros, evidenciando que o trabalho em grupo tem grande valor. A forma do apresentador conduzir e gerenciar os conflitos, problemas e os sujeitos contribui para demonstrar que as ações compartilhadas são melhores aceitas e conduzem para o sucesso do grupo.

As gestoras apontaram como importante que o circo borboleta apostava nas pessoas que foram de alguma forma excluídas e proporcionava uma nova oportunidade, acreditando nas suas potencialidades. Essa discussão trouxe a

reflexão de situações problema da escola, na qual percebemos que é preciso ir livre de preconceitos e estigmas *a priori*, proporcionar situações para que os alunos possam mostrar o que tem de bom, positivo. Segundo as gestoras, em algumas situações, é preciso “tirar as vendas”, os rótulos para que possamos melhorar nossas práticas pedagógicas nas escolas.

Após a exposição do vídeo, foi solicitada a explanação da interpretação da mensagem e as relações da escola com a educação inclusiva. Para conduzir essa discussão foram lançados alguns registros com imagens e solicitado ao grupo lançar as suas impressões e traçar algumas analogias das imagens.

Iniciamos com o logo do circo que foi feito a analogia com a escola, por meio da qual foi questionado sobre quais as qualidades e preceitos que a imagem representava. Foi relatado que a escola na perspectiva do circo borboleta, apresentaria as seguintes características: acreditar, agregar e proporcionar. As participantes da formação acreditam que as pessoas do filme representam seus alunos e que o apresentador, a equipe gestora.

Momento 2 – Relato do estudo de caso através de rodas de conversas

Eixo 2 - Direitos e deveres - Papel da família na educação inclusiva.

Caso 2 – Aluno autista na escola: adaptações necessárias e relações necessárias para seu desenvolvimento

Um aluno com autismo ingressa na escola e apresenta grandes comprometimentos; para que o processo de inclusão se desenvolva da melhor forma, é necessário adaptações de matérias, recursos e espaços, planejamento de atividades em conjunto com o AEE, conversas com a família, comprometimento da comunidade escolar e o compromisso da família em frequentar os atendimentos clínicos necessários. Como podemos responsabilizar e conscientizar a família da importância dessa articulação e complementação da escola com a família e os profissionais da saúde e terapias.

Momento 3 – Discussão dos temas de estudo embasados na Política.

Para o estudo da política, disponibilizei fragmentos das seguintes políticas: Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDBE/ 96 (BRASIL, 1996), Estatuto da

Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL,1999), Resolução CNE/CEB Nº2/2001 (BRASIL, 2001), Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) e Parecer CME nº. 10/2009 (BRASIL, 2009), para que o grupo lesse e discutisse quais documentos subsidiariam de melhor forma o tema de estudo.

Após esse estudo e discussão, foi solicitado que registrassem quais as normas que julgavam mais importantes para respaldar o estudo. As normas escolhidas foram: O decreto nº7611, nº 6.094 (BRASIL, 2007) e resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001) – artigo 2º. Como principal eixo de discussão, os documentos apontam que os sistemas deverão garantir espaços de aprendizagem adequados, firmando a educação inclusiva, as parcerias e articulações com a família e outros setores para o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Ressaltam a importância de identificar e especificar o público do AEE, a fim de constituir a concepção de que as dificuldades dos alunos devem ser de responsabilidade de toda comunidade escolar.

Finalizamos a dinâmica com a elaboração de um mapa conceitual que é composto por imagens que representam a escola, família, o aluno e as políticas públicas de educação inclusiva. O grupo montou um esquema com setas que se inter-relacionam com todas as imagens, demonstrando que todos os aspectos e a apropriação desses são importantes para desenvolver uma escola na perspectiva inclusiva.

Momento 4 –Avaliação do encontro com portfólio

Solicitado que o grupo registrasse suas impressões e aprendizado sobre o encontro.

Figura 06: Imagem boneco articulado



Fonte: <http://plusgoogle.com/photos>.

Formação Colaborativa 04

Momento 1 – Técnica vivencial

Iniciamos a atividade com a Dinâmica “Montando um boneco”, cada participante recebe partes de um boneco de encaixe, porém é necessário perceber que só é possível montar esse boneco se as pessoas trabalharem de forma colaborativa, pois cada uma recebeu algumas partes e consegue efetivar a montagem se juntarem as peças. Quando terminaram a montagem, perceberam que faltavam peças. Essa ausência de um braço do boneco era proposital, pois a intenção é de propor atividades que seriam pensadas pelo grupo para resolver e adaptar a necessidade do sujeito.

Passamos para as situações que o grupo deveria resolver com o boneco, atividades tais como: em uma aula de educação física, (vôlei) como o “boneco” representando um aluno com deficiência, poderia fazer; como o professor e escola poderiam adaptar. As alternativas encontradas pelo grupo foram que um colega poderia jogar a bola para o aluno sacar somente com uma mão, também se pensou que ele poderia ficar na mesma posição para efetuar o saque, poderia ser proposto o jogo somente com uma mão para todos. Enfim, surgiram várias alternativas de adaptação de atividades para que o aluno participasse plenamente das atividades. Demonstrando que é importante à equipe gestora se apropriar de conceitos e práticas da educação inclusiva.

Momento 2 – Relato do estudo de caso através de rodas de conversas

Eixo 3 – Professores - aspectos legais (compromisso e planejamento)

Nesse estudo de caso trazemos situações que revelam a dificuldade do professor compreender e aceitar o processo de inclusão, justificando-se em não ter a formação adequada e assim, não planeja pensando no aluno com deficiência.

Caso 3 – Dificuldade do Professor em planejar aulas para aluno incluído.

Em conversa com o professor do AEE, com professores e supervisão, solicita-se o material com antecedência para as adaptações necessárias. Porém, alguns professores negam essa responsabilidade alegando muitas atividades e justificando a não execução dessa ação pelo fato de não estarem preparados para atender os

alunos com deficiência pelas falhas ou ausências de formações. Como podemos utilizar as políticas da educação inclusiva para contribuir com essas questões?

Momento 3 – Discussão dos temas de estudo embasados na Política.

Para respaldar essa discussão, foi oferecido para estudo o documento da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, (BRASIL, 2001)- Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Foi disponibilizado esse recurso para que o grupo pudesse ler e posteriormente discutir. Após a leitura individual, foi solicitado que trouxessem apontamentos que direcionassem as questões apontadas no estudo de caso, referindo-se a formação de professores, a adaptação de conteúdos e o compromisso com a educação inclusiva. Essa discussão foi conduzida em forma de apoiar o trabalho colaborativo, pois foi feita com a ajuda de ambos os componentes, onde elencavam os aspectos e cada uma justificava sua escolha, fazendo com que algumas escolhas fossem trocadas, substituídas e outras permaneceram por via da discussão e argumentação.

Assim, foram pontuadas diversas questões, iniciando com o art.4º (BRASIL, 2001) que garante que as pessoas com deficiência o acesso ao estudo sem discriminação, a valorização de suas potencialidades e respeito as suas diferenças. Esses aspectos foram tomados pelo grupo como sendo primordiais e indispensável para garantir uma escola inclusiva.

Prosseguindo o estudo, o grupo aponta o artigo 8º (BRASIL, 2001) que evidenciam a importância de todos os itens, porém ressaltando o item que fala sobre a adaptação de materiais e aulas, flexibilizações no desenvolvimento dos conteúdos e avaliações. Neste momento o grupo discute e respalda sua fala, em situações que possam ocorrer à resistência de alguns professores em atender os alunos com deficiência. Nesse estudo, percebem que sua fala pode ser mais “forte” respaldada na política.

Art. 18º inciso 1º (BRASIL, 2001) que fala sobre a formação do professor e as suas peculiaridades, já no, inciso 4º, do mesmo documento citado acima, sobre a responsabilidade de ofertar formação continuada, em nível de especialização sob a responsabilidade da união, do estado, distrito federal e dos municípios. Esse aspecto resultou em reflexões, pois não menciona a inserção dos gestores, deixando bastante ampla essa interpretação, o que pode ser compreendido que é

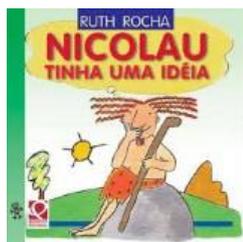
somente os professores que necessitam de formação da área da educação inclusiva.

A análise da política em contexto local evidencia a formação, tomando como exemplo, o seminário educação inclusiva: direito a diversidade. Porém, para o grupo a seleção efetuada para a participação desse evento é um processo de exclusão, pois não é ofertado a todos os professores. Entretanto, é relatado que quando o professor realmente sente a necessidade de aprender pode procurar meios para melhorar a sua prática.

Momento 4 – Avaliação do encontro com portfólio

Solicitado que o grupo registre suas impressões e aprendizado sobre o encontro.

Figura 07: Imagem da capa do livro “Nicolau teve uma ideia”.



Fonte: Livro Ruth Rocha (1999)

Formação Colaborativa 05

Momento 1 – Técnica vivencial

O último encontro começou com o relato de uma história chamada “Nicolau teve uma ideia” de Ruth Rocha, a história consiste em um menino, Nicolau que chega um determinado lugar que todas as pessoas tinham ideias, porém elas não se comunicavam e cada um ficava com sua ideia para si. No momento que Nicolau começa a interagir e articular seus conhecimentos com os da comunidade, as ações começaram a surgir e fica o aprendizado da importância de compartilhar as ideias e ações, o que pode potencializá-las em todos os ambientes.

Momento 2 – Relato do estudo de caso através de rodas de conversas

Eixo 4 – Funcionários - relação com a educação inclusiva

O estudo da situação consiste em um aluno que por uma determinada situação enfrenta um descontrole em um ambiente da escola e é solicitado ajuda

dos funcionários, porém, acreditam ser melhor uma pessoa especializada tomar uma atitude. Então, a responsabilidade deve ser compartilhada ou é somente do professor especializado.

Caso 4 – Situação de descontrole de aluno com deficiência, presenciada pelos funcionários da escola.

Quando um aluno com deficiência intelectual com comprometimentos de comportamento sai da sala de aula, discute e se altera com um colega pelo fato de uma brincadeira mal compreendida. Como ele está no saguão da escola, de quem é a responsabilidade de direcionar uma ação imediata? Por quê?

Momento 3 – Discussão dos temas de estudo embasados na Política.

Para contribuir com o aprendizado das políticas, foi oferecido o parecer homologado pelo decreto municipal nº001 (BAGÉ, 2010) parecer CME nº10 (BAGÉ, 2009) uma política local que traz um guia de normalização da educação inclusiva municipal. Foi feita a leitura do documento e solicitado que fosse apontado os aspectos relevantes.

O grupo iniciou pontuando com o item 2.1.5 (BAGÉ, 2010) que relata a importância da articulação dos professores na elaboração de estratégias para promover a participação em todos os espaços escolares, assim foi identificado que é necessário o trabalho com toda a comunidade escolar. Como registro do grupo, temos como importante estabelecer articulações com professores, funcionários, AEE a fim de realizar um trabalho em parceria.

A sequência do estudo apontou o item 2.2 que foi ressaltando o seguinte trecho “A construção de uma escola democrática e um currículo que contemple a diversidade implica em repensar as estruturas e o funcionamento dos sistemas de ensino como um todo”. Na sequência, o documento pontua a necessidade de práticas e posturas democráticas.

O trabalho foi concluído considerando que uma escola democrática é um escola que valoriza e respeita todos os seus alunos, por consequência, respeitando as suas diferenças.

Momento 4 – Avaliação do encontro com portfólio

Solicitado que o grupo registre suas impressões e aprendizado sobre o

encontro.

Ações na Escola Municipal de Educação Infantil

Os encontros das formações colaborativas na escola de educação infantil seguiram as mesmas etapas de desenvolvimento, apenas diferenciaram-se nos eixos de interesses e na abordagem das políticas públicas estudadas que serão apresentadas a seguir.

Figura 08- esquema com eixos de interesses da EMEI.



Fonte: Borba (2014).

APÊNDICE C: Entrevista

ENTREVISTA

Data da entrevista:

Horário inicial:

Horário final:

Tempo total:

Identificação

Data de nascimento:

Idade: Sexo:

Dados profissionais:

Graduação:

Instituição:

Ano de obtenção do título:

Atividade atual:

Pós-graduação:

Instituição:

- 1) O que tu aprendeste nas formações colaborativas desenvolvidas nesse projeto, pode relatar?
- 2) O que e como mudou, a tua prática, a partir das formações? Podes relatar um caso que tenha usado esse conhecimento (as políticas).
- 3) Com base no que discutimos e estudamos que tipos de ações desencadearam?
- 4) Na tua trajetória profissional já participastes de outros cursos e palestras. Bem como, da formação colaborativa com estudos de casos, podes apontar quais foram as principais diferenças observadas?
- 5) Fazendo uma análise reflexiva das formações colaborativas que participou, tu podes relatar se o teu aprendizado ocorreu de melhor forma nesses momentos ou em outros (palestras, seminários e cursos)?
- 6) Na tua opinião, tens alguma sugestão de mudanças na organização da formação colaborativa com estudo de casos para estudar as políticas públicas de educação inclusiva (etapas da formação)? Caso sim, qual seria a tua proposta?

APÊNDICE D: Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Formação colaborativa na gestão em educação: interpretando e implementando as políticas públicas de educação inclusiva

Pesquisador responsável: Valéria Urdangarin Borba

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (53) 99758690 ou a cobrar 909099591729

A Sr.^a está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada de Formação colaborativa na gestão em educação: interpretando e implementando as políticas públicas de educação inclusiva, essa pesquisa é desenvolvida no mestrado profissional em educação e políticas públicas, UNIPAMPA – campus Jaguarão, que tem por objetivo avaliar uma proposta de recomposição da formação dos gestores no que diz respeito a articulação e compreensão das políticas públicas de educação inclusiva e do serviço do AEE realizado nas escolas; e se justifica pela necessidade de um repensar sobre a maneira como está ocorrendo o processo de formação continuada na área da educação inclusiva, principalmente dos gestores, em articulação com os professores do AEE e também pela necessidade de um aprofundamento teórico no que diz respeito à temática da educação inclusiva, em interlocução com a formação de gestores, que utiliza como base a teoria histórico-cultural. Essa necessidade foi sentida quando da realização de um levantamento sobre pesquisas, no âmbito citado, divulgadas em diferentes bases de dados. O levantamento que realizamos constatou que são poucos os trabalhos produzidos no Brasil que levaram em consideração tal temática.

Por meio deste documento e a qualquer tempo a Sr.^a poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

O projeto consiste em desenvolver atividades práticas na forma de encontros para discutir, estudar e aprofundar questões referentes às políticas públicas de educação inclusiva, utilizando-se o marco teórico da teoria de Vygotski. Esses encontros ocorrerão nas escolas com a pesquisadora e a equipe gestora das escolas, poderão ocorrer em conjunto com outras equipes gestoras da rede. A pesquisa irá exigir dos sujeitos o compromisso de participar da formação colaborativa com o pesquisador e de desenvolver atividades durante esses encontros, porém poderá trazer benefícios para a sua prática pedagógica, pois a proposta é de construir saberes e ampliar conhecimentos referentes às políticas de educação inclusiva, recursos que irão subsidiar a sua prática.

Como a pesquisadora pertence ao grupo escolar, o acompanhamento ocorrerá por meio de observações participantes e de portfólios.

Para participar deste estudo a Sr.^a não terá nenhum custo, nem receberá qualquer

vantagem financeira.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, revistas, periódicos, sites e (ou outra forma de divulgação).

Devido o trabalho consistir em um trabalho de intervenção, o retorno e benefícios da proposta ocorrerá concomitante ao seu desenvolvimento. Entretanto, o pesquisador irá incluir nas suas ações a divulgação da conclusão do relatório final aos participantes da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável:

Assinatura do Participante da Pesquisa

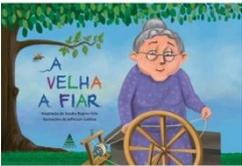
Nome do Pesquisador

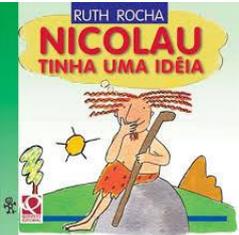
Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Bagé, 11 de dezembro de 2013.

APÊNDICE E: Modelo de registro do portfólio final das atividades

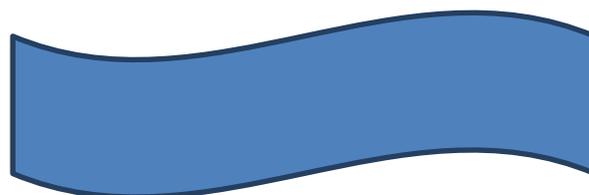
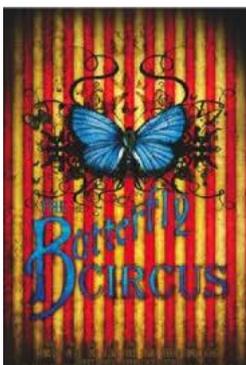
Encontros	Temas de estudo	Aprendizagens
<p>1º Encontro</p> 	<p>Discussão e escolha dos temas de estudo</p>	<p>O que aprendi em cada formação colaborativa</p>
<p>Normas utilizadas para embasar o tema de estudo</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>2º Encontro</p> 	<p>Aspectos legais da inclusão - direito - interação alunos</p>	
<p>Normas utilizadas para embasar o tema de estudo</p>	<p>Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva</p>	
<p>3º Encontro</p> 	<p>Direitos e deveres - Papel da família na educação inclusiva.</p>	
<p>Normas utilizadas para embasar o tema de estudo</p>	<p>Constituição Federal de 1988, LDBEN 9, Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, Lei nº 9.394, Lei nº. 8.069/9. Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, Decreto nº 6.094/2007 e Parecer CME nº. 10/2009.</p>	
<p>4º Encontro</p> 	<p>Professores - aspectos legais (compromisso e planejamento)</p>	
<p>Normas utilizadas para embasar o tema de estudo</p>	<p>RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001- Institui Diretrizes</p>	

	Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	
<p>5º Encontro</p> 	Funcionários - relação com a educação inclusiva	
Normas utilizadas para embasar o tema de estudo	Parecer homologado pelo decreto municipal nº001 de 04/01/2010 parecer CME nº10/2009	

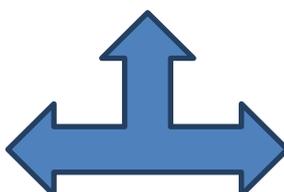
APÊNDICE F: Modelo de registro da atividade desencadeada a partir da técnica vivencial – Sinopse do filme “circo borboleta”.

**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação**

**Característica do Circo
Borboleta**



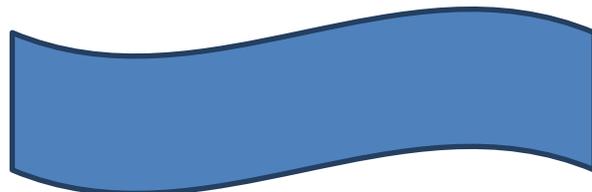
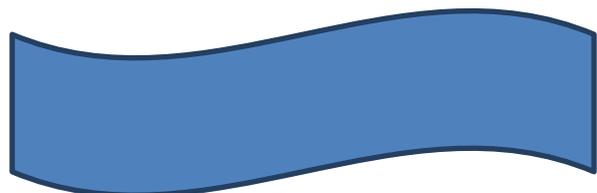
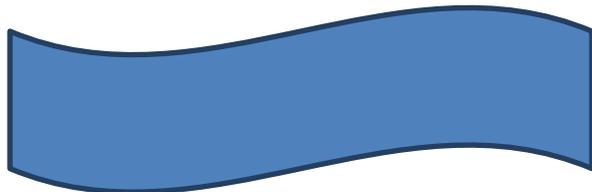
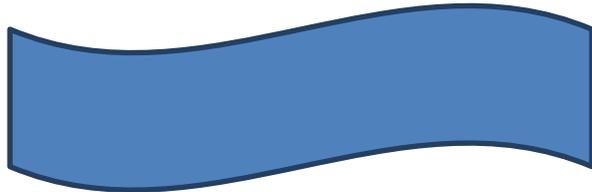
Você associa a sua escola fazendo analogia a que tipo de circo?



Circo tradicional

circo borboleta

Associe essas imagens as pessoas que compõem a sua escola:



APÊNDICE G: Modelo de registro da atividade de estudo de casos e estudo das políticas públicas de educação inclusiva.



**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação**

**Estudo das Políticas Públicas a partir das situações do cotidiano escolar
(casos)**

Relato do caso: Aluno com deficiência incluído no ensino regular, que requer da escola adaptações de espaço, recursos e de atividades. Para tanto, a escola necessita reunir recurso e trabalho colaborativo para o pleno desenvolvimento e participação em todos seus espaços e atividades.

Para que o aluno possa ampliar suas aprendizagens e interações, torna-se necessário a participação de toda a comunidade escolar, da família e dos atendimentos especializados.

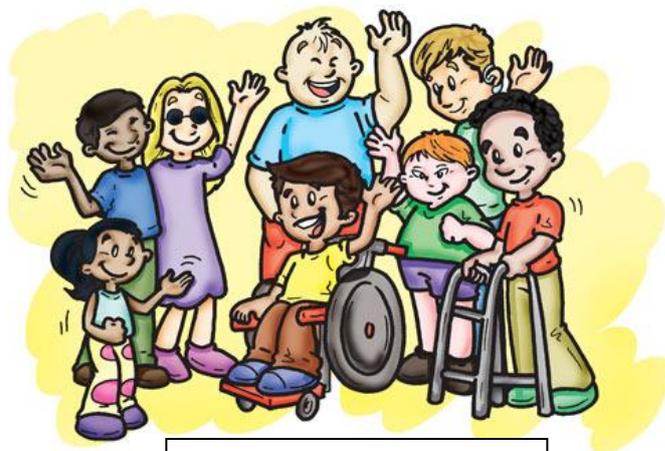
Análise dos fatos acima respaldados nas políticas públicas de educação inclusiva:

Norma/ Política	Descrição

--	--



Aluno com deficiência



Escola



Família

APÊNDICE H: Modelo de registro da técnica vivencial – vídeo a “velha a fiar”.



**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação**

Representação do vídeo

✓ De que fala? _____

✓ Que relação o vídeo tem com a escola? _____

✓ Que relação o vídeo tem com a educação inclusiva? _____

Norma e Políticas de Educação Inclusiva (utilizadas)

