



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
MESTRADO PROFISSIONAL**

LUCIANE TAVARES PINHEIRO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: EM BUSCA DE UMA CULTURA
FORMATIVA EM SERVIÇO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS**

**Jaguarão
2015**

LUCIANE TAVARES PINHEIRO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: EM BUSCA DE UMA CULTURA
FORMATIVA EM SERVIÇO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS**

RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Aires Vieira

Linha de Pesquisa 1: Gestão das Práticas Docentes na Diversidade Cultural e Territorial

Jaguarão

2015

LUCIANE TAVARES PINHEIRO

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: EM BUSCA DE UMA CULTURA
FORMATIVA EM SERVIÇO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 16 de março de 2015

Banca examinadora:

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira

Orientador

UNIPAMPA

Prof^ª. Dr^ª. Francéli Brizolla

UNIPAMPA

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

UFPel

AGRADECIMENTOS

A todas as crianças que por serem diferentes, questionam o nosso saber. Sem elas, não seria possível ousar e avançar.

Aos professores da EMEF Balbino Mascarenhas, pela acolhida. Obrigada por aceitarem esse desafio que resultou no trabalho de uma equipe. A vocês, meu respeito, admiração e minha mais sincera gratidão.

Ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, pela oportunidade oferecida para a realização desse trabalho.

Ao orientador professor Dr. Maurício Aires Vieira por quem nutro grande admiração e carinho, pelo enriquecimento das produções escritas através de suas apropriadas e pontuais intervenções, pela confiança em meu potencial e pela parceria nesse trabalho.

À banca examinadora do projeto de intervenção, professora Dr^a. Maria Teresa Eglér Mantoan e professor Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino pelas significativas intervenções e sugestões na qualificação do mesmo. Sinto-me honrada em tê-los como avaliadores desse trabalho.

À professora Dr^a. Francéli Brizolla por aceitar participar da defesa deste Relatório Crítico-reflexivo.

Às colegas e amigas que reencontrei no mestrado, Marielda, Marli e Patrícia pela partilha de sonhos, angústias, expectativas, opiniões e estudos. Obrigada pela parceria que me fortaleceu e me permitiu prosseguir, mesmo diante das dificuldades vivenciadas nesse percurso.

À minha irmã Simone, companheira de todas as horas, pelo encorajamento e apoio permanente.

Aos meus amores Mario e Renan, a quem não tenho palavras para agradecer todo o amor e dedicação. Nesse percurso, vocês muitas vezes me viram chorar, hoje divido com vocês essa conquista.

A escuta profunda e a fala amorosa podem nos ajudar a apoiar a transformação dos indivíduos e da sociedade e nutrir o despertar coletivo que irá salvar nosso planeta e nossa civilização (NHAT, 2013, p. 01).

RESUMO

Este Relatório Crítico-reflexivo apresenta questões as quais anunciam algumas inquietações que perpassam a pesquisa e que há muito tempo me acompanham. Aborda a formação continuada de professores, realizada em serviço, na perspectiva da educação inclusiva. Tem como objetivo principal propor ações de intervenção para a qualificação das práticas pedagógicas dos professores da escola que atuam com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Os referenciais teóricos que o embasam está dividido em três subitens: os marcos históricos e normativos da educação especial, com o intuito de trazer à tona aspectos sobre a história e os paradigmas da educação especial, além, das representações sociais sobre a deficiência; apresentação dos principais conceitos utilizados que fundamentam a pesquisa; e as oportunidades formativas na/da escola. A pesquisa apresentada utiliza procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho interventiva. Para tanto, explico as opções metodológicas, com a descrição do método da intervenção, o contexto da aplicação do instrumento diagnóstico, bem como, a forma como foi aplicado, o início da intervenção com a análise dos dados diagnósticos, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, o mapeamento sobre o processo de formação continuada na escola, as estratégias de ações para o projeto de intervenção, intituladas de “Rodas de Formação”, com a descrição dos encontros e das ações de formação e o método de avaliação da intervenção, através de instrumentos metodológicos específicos para esse fim. Através da análise dos dados coletados foi possível verificar a necessidade de continuar promovendo ações dessa natureza, pois, é no espaço da vivência das experiências profissionais que o professor pode promover um diálogo entre a sua formação acadêmica e a prática que desenvolve o que se constitui como possibilidade de desenvolvimento profissional permanente, visto que a inclusão ainda precisa ser debatida em profundidade, o que requer momentos, no contexto das escolas, de rever práticas e concepções dos professores, a fim de assegurar condições de acolhimento e de aprendizagens aos alunos da inclusão. Os resultados desse estudo evidenciam que a utilização do espaço escolar como formativo, reverte em melhor acolhimento e atendimento a todos os alunos, sendo que a escola, lócus do projeto de intervenção, passou a aproveitar os espaços das reuniões pedagógicas para, dentre outros temas, discutir a educação inclusiva e a necessidade de buscar uma cultura formativa em serviço, no espaço da escola. Minha disposição pode ser compreendida como uma ação pedagógica de mobilizar os professores, fazendo-os sentirem-se desafiados e motivados a

refletir, criticamente, sobre suas crenças e práticas, contribuindo para instaurar uma cultura formativa em serviço a partir da proposta do projeto de intervenção.

Palavras chave: Educação inclusiva; formação de professores; pesquisa qualitativa interventiva; cultura formativa.

RESUMEN

Este Reporte Crítico-reflexivo presenta los temas que anuncian algunas preocupaciones que subyacen a la investigación y que siempre conmigo. Aborda la formación continua de los docentes realizadas en el servicio, la perspectiva de la educación inclusiva. Su objetivo principal es proponer acciones de política para la calificación de las prácticas pedagógicas de los profesores de la escuela que trabajan con estudiantes con discapacidades, trastornos generalizados del desarrollo y altas habilidades. Marcos teóricos que subyacen se divide en tres subtemas: los marcos históricos y jurídicos de la educación especial, con el fin de poner de manifiesto los aspectos de la historia y de los paradigmas de la educación especial, además, las representaciones sociales de la discapacidad; presentación de los principales conceptos utilizados que son la base de la investigación; y las oportunidades de capacitación a / de la escuela. La investigación presentada utiliza procedimientos metodológicos de la investigación cualitativa de naturaleza intervencionista. Para ambas opciones metodológicas explícitas, con la descripción del método de intervención, el contexto de la aplicación de la herramienta de diagnóstico, así, la forma en que se llevó a cabo, la intervención temprana con el análisis de los datos de diagnóstico, la caracterización de los sujetos de la investigación, el mapeo del proceso de la educación en la escuela de continuar, las estrategias de las acciones para el proyecto de intervención, titulada las "ruedas de entrenamiento", que describe las reuniones y actividades de capacitación y el método de evaluación de la intervención a través de instrumentos metodología específica para este propósito. A través del análisis de los datos recogidos se verificó la necesidad de continuar promoviendo acciones de esta naturaleza, entonces, está dentro de la experiencia de experiencias profesionales que el profesor puede promover un diálogo entre su formación y la práctica académica que desarrolla lo que es como si fuera posibilidad de desarrollo profesional continuo, como la inclusión aún no se ha discutido a fondo, lo que requiere tiempo, en el contexto de las escuelas, para revisar las prácticas y concepciones de los profesores con el fin de garantizar las condiciones de aceptación y aprendizaje a los estudiantes de la inclusión. Los resultados de este estudio muestran que el uso de la escuela como un espacio formativo, revierte en una mejor atención y asistencia a todos los estudiantes, y la escuela, locus de proyecto de intervención, comenzaron a disfrutar de los espacios de las reuniones educativas para, entre otras cosas, discutir la educación inclusiva y la necesidad de buscar una cultura formativa en servicio en la escuela. Mi disposición puede entenderse como una acción pedagógica para movilizar a los docentes, haciendo que se sientan desafiados y motivados para pensar críticamente acerca de

sus creencias y prácticas, ayudando a establecer una cultura de la formación en el servicio de la propuesta de proyecto de intervención.

Palabras clave: educación inclusiva; formación del profesorado; investigación cualitativa intervencionista; cultura formativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Localização do Município de Pelotas, RS	17
Figura 2 –	Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas	18
Figura 3 –	Condensado de informações das matrículas de Educação Especial na Rede Privada e na Rede Pública, e o número de matrículas da Educação Especial por etapa	44
Figura 4 –	Matriz analítica I: cultura formativa em serviço	54
Figura 5 –	Matriz analítica II: dificuldades de execução na formação continuada em serviço	73
Figura 6 –	Síntese das propostas das rodas de formação	79
Figura 7 –	Representação do brasão	84
Figura 8 –	Pesquisa com imagens	94
Figura 9 –	Leitura de texto	100
Figura 10 –	Relato de experiência	104
Figura 11 –	Jogo elaborado no AEE	106
Figura 12 –	Cenas do filme de animação Cordas	110
Figura 13 –	Finalização do PI	112
Figura 14 –	Quadro entregue das escritas metacognitivas	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Porcentagem de questionários entregues	60
Gráfico 2 –	Porcentagem de professores participantes da pesquisa fragmentados pela faixa etária (idade)	61
Gráfico 3 –	Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pelo tempo de atuação no magistério (anos)	61
Gráfico 4 –	Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pelo tempo de atuação na rede municipal de Pelotas (anos)	63
Gráfico 5 –	Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pelo tempo de atuação na escola (anos)	63
Gráfico 6 –	Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pela escolaridade e pelo nível de formação	65
Gráfico 7 –	Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pela área de formação	66
Gráfico 8 –	Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pela carga horária semanal de atuação	66
Gráfico 9 –	Práticas ou modalidades de formação continuada mais produtivas ou importantes para a atuação profissional com os alunos da inclusão	68
Gráfico 10 –	Produtividade das propostas formativas	69
Gráfico 11 –	Interesse em participar da formação continuada sobre educação inclusiva .	70
Gráfico 12 –	Retorno dos professores à questão sobre dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço	71

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPTA – Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologia para a Aprendizagem
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FENADOCE – Feira Nacional do Doce
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
ONU – Organização das Nações Unidas
PARF – Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros
PPP – Projeto Político Pedagógico
RS – Rio Grande do Sul
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas
TA – Tecnologia Assistiva
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Algumas considerações iniciais.....	15
1.2	Contextualização da cidade.....	15
1.3	Local do projeto de intervenção: Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas.....	18
1.4	Da professora à pesquisadora.....	22
1.5	Justificativa/apresentação do problema.....	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
2.1	Marcos históricos e normativos.....	33
2.2	Escolhas conceituais.....	46
2.2.1	A educação especial no Brasil diante da mudança de paradigma.....	46
2.3	Oportunidades formativas na/da escola.....	48
3	CAMINHO METODOLÓGICO.....	52
3.1	Método da intervenção.....	52
3.2	Processo de elaboração da intervenção.....	56
3.3	Análise dos dados diagnósticos.....	57
3.4	Os sujeitos da pesquisa e o início da intervenção	57
3.5	Sobre a análise dos dados.....	59
3.6	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	60
3.7	Formação continuada: discursos e concepções.....	67
3.7.1	O processo de formação continuada na escola.....	69
3.7.2	Dificuldades da formação continuada na escola.....	71
3.7.3	Categorias de análise.....	74
3.8	Estratégias de ações para o projeto de intervenção.....	77
3.8.1	Intervenção nas reuniões pedagógicas de forma periódica e sistematizada.....	77
3.8.2	O início da intervenção.....	78
3.9	Avaliação e monitoramento do Projeto de Intervenção.....	79
4	RELATO DESCRITIVO REFLEXIVO DAS RODAS DE FORMAÇÃO.....	81
5	ENFIM, A PARTIR DAS ESCRITAS DE METACOGNIÇÃO, UM	

	ENLACE ÀS PROPOSIÇÕES FINAIS.....	113
6	AFLORANDO A CULTURA FORMATIVA NA ESCOLA.....	120
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICES.....	133
	ANEXOS.....	147

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa qualitativa, de cunho interventiva, aborda a questão da formação continuada de professores, realizada em serviço, na perspectiva da educação inclusiva. Está inserida na linha de pesquisa “Gestão das Práticas Docentes na Diversidade Cultural e Territorial”, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. É composta de cinco capítulos. Primeiramente, começo caracterizando o contexto da intervenção, trago minha trajetória, reflexo da minha desacomodação, de meus anseios e da minha necessidade de contribuir com os professores no caminho de uma prática legitimamente inclusiva, o que me levou a constituir-me como pesquisadora. Também nesse capítulo, apresento o tema da pesquisa, a justificativa e os objetivos do estudo. No segundo capítulo, abordo os referenciais teóricos que a embasam, o mesmo está dividido em três subitens: os marcos históricos e normativos da educação especial, com o intuito de trazer à tona aspectos sobre a história e os paradigmas da educação especial, além das representações sociais sobre a deficiência; apresentação dos principais conceitos utilizados que fundamentam a pesquisa; e as oportunidades formativas na/da escola. O capítulo três se destina à descrição dos procedimentos metodológicos de pesquisa e intervenção. Nele explicito as opções metodológicas, o método da intervenção, ou seja, o processo de elaboração da intervenção, o contexto da aplicação do instrumento diagnóstico, os sujeitos que o utilizaram, bem como, a forma como foi aplicado, o início da intervenção com a análise dos dados diagnósticos, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, o mapeamento sobre o processo de formação continuada na escola, às estratégias de ações para o projeto de intervenção e do método de avaliação da intervenção, tudo isso através de instrumentos metodológicos específicos para esse fim. O capítulo quatro, através do relato reflexivo do processo de intervenção se destina a apresentação da descrição dos encontros, das ações de formação, trazendo a análise dos dados coletados e aspectos da avaliação da intervenção. No capítulo cinco, realizo uma análise reflexiva e crítica das escritas de metacognição e o enlace com a temática da pesquisa. O texto finaliza com as conclusões com o intuito de divulgar este trabalho para que outros profissionais comprometidos com a educação inclusiva possam fazer uso do mesmo, em prol de uma educação de qualidade para todos os alunos¹ e apresentação das referências utilizadas.

¹ Embora se tenha o entendimento teórico filosófico de que a palavra aluno é indicativa de sujeito sem luz, neste texto, me proponho a utilizá-la com o mesmo significado da palavra estudante/discente. A mesma também é

1.1 Algumas considerações iniciais

Para tratar do tema desta pesquisa, considero imprescindível conhecer o que me move nestes últimos anos de atuação profissional, que é o direito de todos a uma escola sem exclusões, discriminações e preconceitos. Porém, para que se possa garantir na prática esse direito, é preciso conhecer os seus fundamentos, e como eles estão expressos nos documentos legais, assim como, identificar quais referenciais teóricos fundamentam a educação inclusiva.

Nesta perspectiva, também é relevante o conhecimento do espaço de atuação profissional da docente/pesquisadora, tanto do ponto de vista geográfico como das práticas administrativas e pedagógicas do local da intervenção.

A temática central desta pesquisa aponta para o vínculo entre as proposições teóricas sobre a temática e as possibilidades de concretização de uma formação voltada para a inclusão no espaço escolar, propiciando a tessitura da teoria com a prática.

1.2 Contextualização da cidade

PELOTAS

Caminhando por Pelotas
Lembrei de quando eu nasci,
Um quarto da Santa Casa,
O palco do Guarany.
Contei paralelepípedos
A caminho da escola,
Sonhei ladrilhos hidráulicos,
Paredes de escariola.
Pião, bolinha de gude
Pandorga, ioiô, gibi,
Bici, carrinho de lombas,
Eu sou o mesmo guri.
Comi tanta pessegada,
Fios de ovos, bem-casados,
E pastéis de Santa Clara,
Que fiquei cristalizado.
E voei até a praça
Passei no Sete de Abril,
Os pardais faziam festa,
Naquela tarde de frio.
Tomei um café no Aquário
Bem quente pra ver se aquece,

utilizada pelos teóricos que o embasam. Entendo que todo o sujeito aprendente independente do sinônimo tem potencialidades.

Agradei obrigado,
 E a moça disse merece!
 Andei até a Avenida
 Entrei na Boca do Lobo,
 Fui até a BAIXADA,
 Pois era dia de jogo.
 Naveguei pelo Porto
 Fragata e Areal,
 Três Vendas e São Gonçalo,
 E Praias do Laranjal.
 É muita guria linda
 Eu fico até espantado,
 Nunca vi tanta beleza,
 Por cada metro quadrado.
 O vento nos teus cabelos
 Desenha outra escultura,
 Junto à Fonte das Nereidas,
 E aos traços da arquitetura.
 Terra de todos meus sonhos
 Princesa do Sul bonita,
 O meu amor não tem fim,
 Como uma rua infinita.
 Pelotas minha cidade
 Lugar onde eu nasci,
 Ando nos braços do mundo,
 Mas sempre volto pra ti!

Fonte: Kleiton e Kledir, 2009.

A letra dessa canção de dois músicos pelotenses retrata a cidade em que vivo. Pelotas que está localizada no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul (RS), dentro de uma área indicada como “metade sul” ou “zona sul”. Pelotas se situa na confluência das rodovias BR 116, BR 392, BR 471, que juntas fazem a ligação aos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a todas as capitais e portos do Brasil. Está localizada a 250 km de Porto Alegre, a 135 km da fronteira do Uruguai, por Jaguarão, a 220 km pelo Chuí e a 600 km da fronteira da Argentina. Pelotas faz fronteira ao Norte com Turuçu e São Lourenço do Sul; ao Sul com Rio Grande e Capão do Leão; ao Leste com a Lagoa dos Patos e a Oeste com Canguçu e Morro Redondo.

Conforme dados de 2012 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população de 330.208 habitantes sendo a terceira cidade mais populosa do Estado. O Município está localizado na Encosta do Sudoeste, às margens do Canal São Gonçalo, o qual é o elo entre a Lagoa dos Patos e a Lagoa Mirim, considerado uma importante riqueza ambiental. Pelotas tem tradição na cultura do pêssego e do doce, promovendo anualmente a

maior feira do doce do país, chamada de Feira Nacional do Doce (FENADOCE)². Apresenta um comércio diversificado, seu potencial turístico está presente no acervo cultural, tanto histórico e arquitetônico urbano, como também ambiental.

Figura 1 – Localização do Município de Pelotas, RS



Fonte: Mapa Google, 2014.

²A FENADOCE é um evento anual, realizado para promover a cultura doceira da cidade de Pelotas-RS para todo o Brasil e o exterior. Os famosos doces pelotenses, herança da colonização portuguesa, alemã e italiana, são responsáveis pelo desenvolvimento do setor doceiro, que exporta as iguarias para diversas cidades do Brasil. Fonte: www.fenadoce.com.br.

1.3 Local do projeto de intervenção: Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas

Figura 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas



Fonte: Luciane Tavares Pinheiro, arquivo pessoal.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Balbino Mascarenhas³ foi fundada no dia 21 de março de 1947. Está localizada no bairro Simões Lopes, Rua Jornalista Cândido de Mello, nº 415. Em 2004, a escola passou por uma grande reforma. Atualmente a escola conta com nove salas de aula, biblioteca, sala de apoio pedagógico, sala de informática com onze computadores, gabinete dentário, cozinha, refeitório e instalações hidros sanitárias, inclusive, com adaptações para alunos com deficiência física, sala de professores, sala de direção e orientação educacional, coordenação pedagógica e pátio externo que necessita ainda ser ampliado. Em 2011, foi implementada a sala de recursos multifuncionais. Destaco que em Pelotas as salas de recursos são denominadas de salas de recurso – polo⁴. A sala em que atuo

³ A EMEF Balbino Mascarenhas autorizou, na figura da diretora, a identificação de seu nome, bem como o das professoras, o uso de fotos, entre outros. O termo de consentimento se encontra com a pesquisadora.

⁴ Sala de Recurso – Polo: são localizadas numa escola polo, considerada de fácil acesso e atendem a uma demanda local, a da própria escola e das escolas próximas, ou seja, conforme estrutura sazonal (BRASIL, 2010).

como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) se caracteriza como sala de recursos polo, Tipo 1⁵, atendendo a demanda de alunos encaminhados pela própria escola, e também os encaminhados pelo Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA)⁶, das escolas da sua abrangência. Nessa sala, além dos móveis, há equipamentos de informática: computador de mesa, notebook, jogos multimídias, jogos pedagógicos e jogos lúdicos, material pedagógico e didático, livros de histórias, jornais, revistas e recursos de tecnologias assistivas⁷, entre outros. De acordo com informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) (2010)⁸, a situação socioeconômica da comunidade escolar é baixa, em sua maioria, com alunos⁹ em situação precária de subsistência. A maioria das crianças em idade escolar é habitante das proximidades do canal Santa Bárbara e do canal São Gonçalo, lugares extremamente insalubres e de vulnerabilidade social, constituído em sua maioria, por moradores que vivem da reciclagem de lixo.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) atualizados em 2012, a escola possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4.1 no ano de 2011, não atingindo a meta projetada de 4.5. Esse dado merece destaque visto que a escola possui índices aquém do esperado, o que corrobora com a necessidade de qualificar as práticas pedagógicas vigentes.

A escola estava estruturada em quinze turmas, com trinta e oito professores em exercício, incluindo a equipe diretiva e a professora pesquisadora, estando dois professores em licença saúde, e dezessete funcionários no ano de 2013. Quanto à equipe diretiva¹⁰ e pessoal de apoio, dispõe de diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, secretária, dentista, merendeiras, serventes e professora de atendimento educacional especializado. Os trezentos e noventa alunos são atendidos nos turnos da manhã,

⁵ Sala de recurso Tipo 1: são salas equipadas com material adequado para deficiência mental, física e surdez, possibilitando os recursos necessários ao desenvolvimento dos alunos com essas deficiências (BRASIL, 2010).

⁶ Órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Desporto do Município de Pelotas/SMED, que implanta e orienta a política de educação inclusiva no Município.

⁷ Tecnologia Assistiva (TA) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2013, p. 2).

⁸ O projeto político pedagógico de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer (VEIGA, 1998).

⁹ Para efeito de escrita e fluidez do texto, a questão de gênero expressa sempre no masculino, refere-se a todos/as sujeitos envolvidos/as no processo. Por congruente, toda vez que a pesquisadora se referir a aluno, está se referindo às duas classes de gêneros, masculino e feminino. Quando se referir a professores, também abarca o feminino e o masculino.

¹⁰ A escolha das equipes diretivas é amparada na Lei nº 4.874, de 13 de novembro de 2002, que dispõe sobre as eleições das Equipes Diretivas das Escolas Municipais, alterada pela Lei nº 4.978, de 21 de outubro de 2003 e pela Lei nº 5.209, de 29 de dezembro de 2005. Fonte: Prefeitura Municipal de Pelotas/Portal da Transparência, disponível em: <http://www.pelotas.com.br/>.

tarde e noite nas modalidades Educação Infantil (Pré-escola), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Dos trinta e nove alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais, trinta e dois são alunos da própria escola e sete alunos são oriundos das EMEF Nossa Senhora de Lourdes e Brum Azeredo, as quais não possuem sala de recursos. A sala de recursos da EMEF Balbino Mascarenhas recebe alunos desde a pré-escola, até alunos da educação de jovens e adultos, esses dados são referentes ao ano de 2013.

Em abril de 2010, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), desenvolve em parceria com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, disponibiliza materiais para comporem a Sala de Recursos Multifuncionais na escola, a fim de apoiar a organização da oferta do AEE complementar à escolarização nas escolas da rede pública. A Escola disponibilizou uma sala de aula, adquiriu equipamentos, jogos, transformando-a em sala de recursos multifuncionais com a orientação do CAPTA.

O CAPTA segue as diretrizes do MEC para a implantação do AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, este determina no Artigo 1º, que é dever do Estado, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Também, para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ainda citando o referido Decreto, no Artigo 2º, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já apontava que alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo, alunos com Transtorno do Espectro Autista e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual,

acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Já os serviços de AEE são compreendidos como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I- Complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;

II- Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

No § 2º, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Ainda citando a legislação vigente, no seu Artigo 3º, são objetivos do atendimento educacional especializado:

I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e de aprendizagem;

IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

A sala de recursos multifuncionais da EMEF Balbino Mascarenhas começou a funcionar em 2011. Apesar de haver legislação, apontando que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, o mesmo ainda não foi regimentado e nem aparece no PPP da escola, segundo análise realizada pela pesquisadora.

Conforme o PPP (2010, p. 07), a escola tem como filosofia “eleger a cidadania, respeitando classes e grupos sociais visando à transformação, tendo clareza de que o conhecimento deve possibilitar a compreensão e a crítica da realidade”. O mesmo projeto define que as reuniões pedagógicas aconteçam conforme votação do calendário escolar anual, e a previsão é de que se realizem de quinze em quinze dias, aos sábados, com a duração de quatro horas. Quando necessário, esporadicamente, o horário é alterado para um dia da semana às 17h30min.

Mesmo havendo um PPP que oriente as ações educativas da escola, há que se reconhecer que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente. Para tanto, é

necessária uma disposição grupal de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. Penso que os sujeitos da Escola têm que ser tocados por essa experiência. Precisam ser receptivos, disponíveis e abertos a vivê-la, o que demanda conhecimento, determinação e decisão. O texto da Cartilha publicada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (BRASIL, 2004) enriquece a reflexão, afirmando:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois, para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento. A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldade de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas que terá a inclusão como consequência (BRASIL, 2004, p. 30).

Neste contexto, a educação inclusiva se torna um direito inquestionável. Para avançar nesse processo, além de conhecimentos e informações, é importante a conscientização dos direitos dos alunos quanto às suas necessidades educacionais para que sejam respeitadas e valorizadas as diferenças. Assim, ampliam-se as políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo das escolas por meio de programas de acessibilidade, de formação continuada de professores e implantação de salas de recursos multifuncionais na rede pública.

1.4 Da professora à pesquisadora

O ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão de que faz a história. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto [...]. Só o ser inacabado, mas que chega, a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e refaz (FREIRE, 2000, p. 120).

Início o relato sobre a minha trajetória profissional após a reflexão do grande mestre Paulo Freire que muito orientou minhas escolhas em prol de uma educação pública de qualidade, para todos os alunos. Sou pedagoga e especialista em educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e professora Municipal há vinte e cinco anos, e há oito anos trabalho com educação especial na rede regular de ensino, em sala de recursos multifuncionais. Trabalhei durante vinte e dois anos na EMEF Bibiano de Almeida, na qual fui diretora, coordenadora pedagógica e também professora de AEE. Nessa escola, fui me formando enquanto educadora, construímos coletivamente o PPP, fazíamos reuniões

pedagógicas semanais, sendo esta uma das quatro primeiras escolas a implementar a sala de recursos multifuncionais no Município de Pelotas.

Durante o período em que fui diretora, comecei meus estudos relacionados à educação especial. No ano de 1998, me inscrevi e fui selecionada para participar do curso de Capacitação em Educação Especial – Deficiência Mental de 410 horas, promovido pela UFPel, visto que na escola já tínhamos muitos alunos com deficiência, o que na época se configurava nos alunos com grandes dificuldades na aprendizagem, que apresentavam altos índices de evasão e repetência, nas turmas regulares e nenhum professor com formação na área.

Nos anos de 2001 a 2004, participei da Secretaria Municipal da Educação através do movimento de construção da política educacional da rede pública municipal de Pelotas que implementou o conjunto das políticas educacionais da Prefeitura Municipal, gestão 2001-2004. Atuei como Coordenadora da Coordenadoria de Administração, que teve como uma das suas principais ações o fortalecimento dos conselhos escolares e gestão escolar, através da descentralização dos recursos financeiros. Assim, implementamos nesta gestão o Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros, denominado de Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros (PARF) que se consolidou como uma política pública que permanece até hoje. Nesse período também foi criado o CAPTA, “um espaço dedicado à educação de qualidade social para todos e em especial aos excluídos da escola, do meio social e dos avanços tecnológicos” (FAZER, 2004, p. 43).

No ano de 2005, inicio uma nova etapa profissional, retornando para a escola em que atuava antes de assumir o cargo de gestora na SME, agora como professora do AEE na sala de recursos, que estava sendo aberta nesse ano. Em 2007, tive a oportunidade de fazer a formação continuada em AEE, através da SEESP, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo esse ofertado para as professoras do AEE, com tutoria do CAPTA. No ano de 2010, conclui o Curso de Especialização a Distância em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A história da minha trajetória profissional acompanha o meu compromisso, o meu envolvimento com a temática inclusiva e a preocupação com o meu processo formativo, considerando-o condição indispensável para meu aperfeiçoamento qualitativo, tanto pessoal quanto profissional.

No ano de 2011, a proposta pedagógica e administrativa para a escola com a nova equipe gestora não se encaixava nas minhas concepções de educação, principalmente, em

relação à inclusão, fui à busca de novos espaços e solicitei meu remanejo¹¹ para a EMEF Balbino Mascarenhas, na qual já estava trabalhando em regime de complementação de carga horária, no turno da manhã. Iniciei o ano de 2012, com a totalidade das minhas horas na escola Balbino Mascarenhas, trabalhando no AEE no turno da manhã e tarde.

Ao revisitar brevemente minha vivência na EMEF Bibiano de Almeida, encontro algumas indicações e oportunidades significativas de formação já experimentadas, e que tinham em sua concepção, a proposta de reflexão de nossa prática e dos aportes teóricos que a sustentavam. Citando Warschauer (2001), estou fazendo o inventário da minha bagagem, rememorando sonhos, relatando cicatrizes deixadas pelos acidentes de percurso. Penso que ao olhar para trás, procuro agora por caminhos diferentes, resgatar experiências muito significativas de um espaço formativo em serviço. Tal experiência demonstra claramente a necessidade e a importância do espaço da escola como espaço formativo, pois vislumbro que existe nessa escola, uma oportunidade de mudanças de ação e desenho de novas práticas construídas na reflexão coletiva com o grupo de professores.

Sair da escola Bibiano de Almeida representou um divisor de águas em minha vida. Nesse momento de virada, a reflexão sobre o vivido e o enfrentamento do sentimento de solidão que se manifestava em minha vida profissional, foi fundamental como experiência de crescimento e que me levaram ao Mestrado Profissional em Educação. Na escola em que estou trabalhando, e local do Projeto de Intervenção, existe uma caminhada bem diferente da trajetória que havia vivenciado até então, o espaço das reuniões pedagógicas ainda não foi devidamente construído de forma sistemática, nem fazemos grandes discussões sobre o educar, além disso, a sala de recursos ocupa um lugar de pouca valorização; funciona, atualmente, no fundo do pátio da escola, apesar de possuir rampa de acessibilidade, a sala tem pouca ventilação, as paredes estão pintadas de uma cor muito escura, além de ser um local bem barulhento, por localizar-se no meio do pátio, onde também funcionam as aulas de educação física e recreação dos alunos da pré-escola. A descrição dessa sala parece caricatural, principalmente ante a necessidade de se ter um local em condições adequadas para o funcionamento do AEE. A estratégia adotada pela escola para fazer funcionar a inclusão está muito centrada na figura da professora do AEE, pois uma frase recorrente é “isso é com a professora da sala de recursos”; os professores aceitam a inclusão, porém sentem-se despreparados para fazer com que o aluno com deficiência aprenda e se desenvolva integralmente.

¹¹ Expressão usada para designar a troca de uma escola para outra dentro da rede municipal de Pelotas, que conta com quase cem escolas em 2014.

Como reagir a esta situação? Como provocar mudanças, e de que maneira para que o paradigma da inclusão se consolide? Como construir a inclusão no cotidiano da escola? Minha trajetória, e experiência como educadora, me faz acreditar na importância da formação de professores como elemento fundamental para a inclusão. Para Mantoan (2010), ainda há poucas iniciativas visando uma formação coerente com o que está posto na Política, embora existam cursos destinados à educação inclusiva, que a confundem com Educação Especial e mais, na sua concepção, substitutiva do ensino comum.

Pretendo com esse trabalho refletir, junto aos professores, sobre as práticas pedagógicas na busca de uma escola realmente inclusiva. Minha disposição pode ser compreendida como uma ação pedagógica de mobilização dos professores, fazendo-os sentirem-se desafiados e motivados a participarem desse projeto de intervenção na prática cotidiana, produzindo uma reflexão crítica sobre suas práticas e uma cultura formativa¹² no contexto da escola.

1.5 Justificativa/apresentação do problema

O aumento do número de crianças que apresentam algum tipo de deficiência na educação básica faz parte do movimento mundial pela inclusão. E, se a política de inclusão educacional traz benefícios para todos, também lança novos desafios para instituições, professores e sociedade. Como nos aponta Mantoan (2003), a inclusão escolar é uma decorrência da escola de qualidade¹³ para todos e propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na escola única. Ou seja, a inclusão é um processo sem volta, é algo que se está efetivando. Portanto, a construção de um sistema educacional inclusivo é, na realidade, um processo fundamental para a transformação de nossa sociedade em uma estrutura mais respeitosa, justa humana e digna.

A delimitação do marco teórico dará suporte para se construir as diretrizes orientadoras do projeto de intervenção. Além dos documentos que normatizam a educação inclusiva, autores como Nóvoa (1999), Warschauer (2001), Mantoan (2003, 2004, 2010, 2013), Baptista (2004), Carvalho (2004), Claus e Mosquera (2004), Macedo (2005), Gessinger (2006), Jesus (2006), Santos (2006), Beyer (2006, 2010), Mazzota (2011), dentre

¹² Tem o intuito de impregnar um hábito de estudo e reflexão da prática na escola.

¹³ Ao longo desse trabalho o conceito de escola de qualidade, será o utilizado por Mantoan (2013), que as define assim: [...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas (MANTOAN, 2013, p. 61).

outros que ajudem a pensar a constituição de práticas abertas à diferença e, consequentemente, ampliando a qualidade da prática pedagógica dos professores.

Apoiada teoricamente nos autores já citados, considero que a escola inclusiva exige um trabalho colaborativo que implica no desenvolvimento de valores que mobilizem as pessoas a pensarem, a viverem e a organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos, buscando superar toda uma história de isolamento. Entretanto, a inclusão tem provocado muitos questionamentos, principalmente quando se fala e se pensa na escola regular e sua infraestrutura física e, particularmente, de recursos humanos, incluindo a formação dos professores.

De modo geral, uma ideia predominante na EMEF Balbino Mascarenhas, externada na fala dos professores, seja nas poucas reuniões realizadas, nos conselhos de classe ou mesmo informalmente é de que a escola apresenta falta em sua estrutura organizacional, principalmente de uma formação adequada para atender aos alunos da inclusão. Tais discursos são indicativos de uma necessidade apontada pelos professores, no sentido de que haja um enfrentamento dos conflitos e situações que se apresentam ao trabalho docente e na qual através da pesquisa para o projeto de intervenção pude contribuir para identificar. Do ponto de vista de seu funcionamento interno, a escola apresenta os clássicos e os crônicos problemas da escola pública: fragmentação do trabalho desenvolvido pelos professores, o apoio pedagógico dado às professoras pela equipe diretiva se restringe a poucas reuniões, com caráter mais imediato para solucionar problemas do cotidiano, tais como os relacionados a comportamentos agressivos de determinados alunos, planejar eventos, dar recados da mantenedora, entre outros.

Na medida em que a escola, atualmente, não prioriza espaços de formação em serviço, cada professor conduz suas aulas de acordo com o que a própria experiência vai lhe ensinando. Nesse sentido, é fundamental frisar que qualquer política educacional comprometida com a inclusão e preocupada com a qualidade do ensino e aprendizagem não pode prescindir de uma ação pedagógica que deverá acompanhar a ação dos professores, mas também, e, sobretudo, o aprimoramento dessa ação por intermédio da formação em serviço.

Com essa breve exposição, já se pode perceber que no cotidiano dessa escola, o que predomina é o ritual do regular em espaços e tempos formatados, métodos e técnicas inflexíveis, planejamentos e avaliações modelizados, contribuindo mais e mais para a indiferença que anula diferenças e se alastra no pisoteamento de seres humanos, bem próximo do que sinaliza Santos (2006).

Apesar de reconhecer que essas questões podem ser um entrave ao processo de inclusão, meu trabalho no AEE me profere que os alunos precisam de uma variedade de experiências enriquecedoras de aprendizagem que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está apoiada em alguns princípios básicos, em que a aprendizagem deve ser pertinente a todos, não permitindo nenhum modelo de isolamento e/ou segregação. Ao romper com a possibilidade de a Educação Especial substituir a escola comum, o documento sinaliza a abertura de novos horizontes educacionais. Mantoan (2003, p. 32) considera que “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

Figueiredo (2010) afirma que uma política de vanguarda não garante a acessibilidade aos saberes escolares se não houver uma verdadeira transformação no interior da escola. Compartilhando dessa concepção é que apliquei um Projeto de Intervenção oportunizando formação continuada aos professores da escola. Esse desafio se torna maior por entender que a formação continuada não pode ser oferecida aos professores como uma “tábua de salvação”, uma receita prescrita ou um modelo de como ensinar. Por isso, considere mais proveitoso instigar os professores a refletir sobre suas práticas diárias, suas concepções e sobre o que fazem e consideram importantes nas suas salas de aula, para que os alunos incluídos em turmas regulares não sejam meros espectadores, mas sim, sujeitos aprendentes que se beneficiam dos saberes e dos processos de aprendizagem desenvolvidos na escola. Penso que esses professores farão com que o papel da gestão também se transforme, pois através deles, um novo modelo deverá vir à tona ou ser trazido ao debate, ou seja, uma gestão voltada para a escuta, a acolhida, o estímulo e a mudança que mobiliza os professores e a equipe diretiva na produção de novos olhares sobre o que se pensava já conhecer, no sentido de investir na reflexão e na produção de novos conhecimentos.

Ouvir os sujeitos envolvidos é essencial ao se propor uma formação continuada aos professores. Dessa forma, durante o andamento da pesquisa, os professores manifestaram-se sobre as observações realizadas, sobre a análise dos dados obtidos no instrumento de pesquisa aplicado (questionário), a fim de contextualizar os achados para os sujeitos do Projeto de Intervenção, utilizando para tanto, o diário de campo como instrumento de registro e de acompanhamento¹⁴.

¹⁴ Detalhamentos destes termos e escolhas serão abordados a partir da contextualização do caminho metodológico.

Autores como Nóvoa (1999) e Zeichner (2008) têm defendido uma formação que contemple uma prática reflexiva, em que a prática é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz. Nesta perspectiva, a formação passa pela experiência, pelo ensaio do novo e por processos de investigação articulados às práticas pedagógicas.

[...] reflexão significa envergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, necessita ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em um outro plano. Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação (MACEDO, 2005, p. 32).

A Constituição Federal de 1988 determina que deva ser garantido a todos os educandos o direito de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (Art. 208, V) e que o Ensino Fundamental completo é obrigatório (BRASIL, 1988). Por isso, é inegável que as práticas de ensino devem acolher as peculiaridades de cada aluno, independentemente de terem ou não, deficiência. Sob o mesmo ponto de vista, Gessinger (2006) afirma que:

É possível romper com a lógica da exclusão, abrindo-se a escola às diferenças. Para isso é necessário uma ruptura consciente e coletiva, gerando mudanças de várias ordens: um movimento de formação continuada, marcado pela inclusão voluntária e compreensiva dos professores para atender às exigências de uma nova situação; mudanças nas concepções pessoais e pedagógicas que fundamentam as práticas educativas, permitindo a inclusão dos alunos, e mudanças nas relações interpessoais, incluindo-se alunos, escola, família, comunidade (GESSINGER, 2006, p. 17).

Acredito que a transformação das práticas pedagógicas não se dá através de um modelo externo, determinado de fora para dentro das escolas. Quem melhor pode direcionar as mudanças para uma prática inclusiva não são os especialistas – quer sejam representantes da Secretaria Municipal de Educação, quer sejam pesquisadores das universidades, representantes do MEC, entre outros; quem melhor pode indicar as dificuldades, as necessidades e as perspectivas dos alunos com deficiência são, ao contrário, os elementos internos, aqueles que participam e constroem seu dia a dia, ou seja, os professores das escolas que têm alunos incluídos em turmas regulares, que presenciam as ações da arquitetura do cotidiano: suas limitações, seus desafios, suas frustrações, suas alegrias.

Do mesmo modo, Mantoan (2007) expõe que:

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência (MANTOAN, 2007, p. 45).

Considerando a ideia de que “Gestão” não se refere a um cargo, sinto-me autorizada a propor essa ação de intervenção pedagógica com o intuito de mobilizar os professores fazendo-os se sentirem desafiados e motivados a participar, produzindo uma reflexão sobre a sua prática. Lück (2011, p. 25) defende que “gestão educacional corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação de políticas educacionais propostas por sistemas de ensino para todas as suas escolas e assumidos pelos atores de âmbito macro desses sistemas”.

Também espero encontrar o meu lugar nessa comunidade, através de um processo autoformativo, contribuindo com o processo autoformativo dos professores da escola. Para que esse processo de autoformação possa acontecer, proponho ações de intervenção para a qualificação das práticas pedagógicas dos professores que atuam com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Acredito no processo de formação continuada de professores, como elemento fundamental de reflexão das práticas que temos feito dentro da escola. Jesus (2006) evidencia que o processo de reflexão-ação-crítica, através da formação continuada dos profissionais que fazem o ato educativo, provoca mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino.

Trabalhar com a inclusão de pessoas com deficiência é tentar criar um mundo melhor, de tal maneira, é válido reforçar as políticas de formação continuada dos professores. Baptista (2004) afirma que estudiosos como Paulo Freire e Humberto Maturana têm contribuído com a defesa de um tipo de intervenção que mereça a dimensão ética como aspecto qualificador. Para tanto, é fundamental repensar a formação do professor, uma vez que é ele o construtor de uma prática que atende as necessidades dos alunos e contribui para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz (BARROS; BETTO, 2011, p. 177).

Estudos recentes de vários teóricos evidenciam a possibilidade da reflexão autoformadora dos professores, tendo em vista uma mudança na prática pedagógica. Zeichner (2008) discorre sobre esse tema, trazendo a seguinte contribuição:

[...] precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no seu dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Destaco mais uma contribuição de Zeichner (2008), quando afirma:

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Essas reflexões favorecem o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão. Para que se avance nessa direção, é essencial que a formação dos professores seja pensada para o ensino na diferença, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe na escola para a efetivação da inclusão.

Gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram 'profissionais reflexivos'. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência (NÓVOA, 1999, p. 18).

Nóvoa (2004) reforça ainda, a ideia do professor enquanto sujeito pensante na/da formação continuada, na medida em que afirma que no momento em que os próprios professores não realizam o trabalho de pensar o seu trabalho, esta tarefa é executada por outros, e nesse caso, os professores passam a serem meros executores de fatos concebidos e pensados por outro.

Entretanto, alguns pesquisadores da área da educação ainda mantêm uma discussão sobre a possibilidade de atribuir caráter investigativo às pesquisas de professores que investigam a própria prática, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) defendem que esse caráter seja a elas atribuído. Os autores argumentam que, além de promover mudanças, apresenta também, potencial para construir conhecimento.

A relação teoria e prática, exaustivamente abordada no espaço acadêmico, ganha lugar no trabalho desenvolvido na escola, uma vez que as novas demandas advindas da inclusão requerem, por um lado, o respaldo e o enriquecimento teórico para auxiliar a pensar a prática que se desenvolve, e por outro, que o saber próprio da prática seja considerado enquanto campo de conhecimentos, constituído a partir de vivências.

Nessa perspectiva, o espaço da intervenção do professor do AEE com o professor da classe, numa relação bilateral, onde ambos são “formadores” e “formados” no cotidiano de seus trabalhos, constitui um lugar rico em possibilidades formativas. No entanto, segundo Warschauer (2001, p. 272) “para que uma atividade individual ou coletiva seja significativa do ponto de vista da formação, é necessária uma ação sobre elas, convertendo-as em oportunidades formativas”. É necessário que as intervenções sejam pontuais, fundamentadas, debatidas e estudadas, para que possam ser potencializadas e promovam avanços significativos do ponto de vista das práticas pedagógicas. Ainda é importante ressaltar que:

[...] não basta oferecer aqui e acolá oportunidades formativas para ampliar as condições de aprendizagem, é necessário haver uma alteração profunda na *estrutura do trabalho na escola* [grifo do autor] com um questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, a relação com os saberes e com sua utilização [...] (WARSCHAUER, 2001, p. 148).

A participação do professor no processo de formação continuada legitima um lugar que é seu, de produtor de conhecimentos, conferindo-lhe uma sensação de pertencimento. Dessa forma, o projeto de intervenção representa, para mim, um avanço no trabalho que venho realizando na escola, pois se constitui como uma possibilidade de desenvolvimento profissional permanente.

O objetivo geral do presente trabalho é, portanto, propor ações de intervenção para a qualificação das práticas pedagógicas dos professores da EMEF Balbino Mascarenhas que atuam com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A partir dessa proposição, trago como objetivos específicos: reconhecer e valorizar a diferença como elemento enriquecedor dos processos de ensino e de aprendizagem; construir, coletivamente, a Formação Continuada, através de oficinas pedagógicas, palestras, rodas de conversa, estudo de caso, dentre outras modalidades formativas que levem à estimulação de práticas pedagógicas, na perspectiva inclusiva; estabelecer uma relação de cooperação com a equipe diretiva como potencializadores de ações de implementação das políticas inclusivas; analisar as Políticas Públicas voltadas para a

inclusão e propor a inclusão do AEE na organização do PPP contemplando os fundamentos da Política Nacional de Educação Inclusiva.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A delimitação do marco teórico dará suporte para se construir às diretrizes orientadoras do projeto de intervenção. Imbuída desse intento, o quadro teórico foi construído em seções que trazem à tona, as necessidades do debate referente a esta proposta de intervenção, a saber: história e legislação, aportes conceituais sobre educação especial e educação inclusiva. Os autores consultados são: Mazzota (1993, 2011), Mantoan (1997, 2003, 2004, 2006, 2010, 2013), Aranha (2000), Baptista (2004, 2006), Carvalho (2004), Jannuzzi (2004), Claus e Mosquera (2004), Macedo (2005), Gessinger (2006), Jesus (2006), Santos (2006), Baptista, Caiado e Jesus (2010), Beyer (2006, 2010), dentre outros que pensam a constituição de práticas abertas à diferença. Sobre práticas pedagógicas, os autores elencados são: Warschauer (2001) e Meirieu (2005). Com relação à formação e profissionalização docente: Nóvoa (1999, 2004, 2007), Tardif (2002), Zeichner (2005, 2008) e Imbernón (2007, 2011), fazem o diálogo com a pesquisadora.

2.1 Marcos históricos e normativos

O presente capítulo tem o intuito de trazer à tona aspectos sobre a história e os paradigmas da Educação Especial, além das representações sociais sobre a deficiência. Nele, relato sobre a história da educação especial, desde a Antiguidade até os dias de hoje, destacando as representações das sociedades de diferentes épocas diante das pessoas com deficiência.

No decorrer da história, pode-se verificar a existência de diferentes abordagens e concepções a respeito da pessoa com deficiência, apresentando diversos modelos de educação especial e diferentes representações sobre essas pessoas. Esses modelos não se limitam à educação, mas orientam todas as ações sociais em relação às estas pessoas e mostra a dinâmica da sociedade ao tratar com a deficiência¹⁵ ao longo do tempo.

De acordo com Freitas (2008), na antiguidade, principalmente na Grécia Antiga, a perfeição do corpo era venerada, e as reações diante das pessoas com deficiência eram o abandono, a eliminação ou o sacrifício. As pessoas com deficiência física, sensorial ou mental

¹⁵ É importante lembrar-nos de que termos como “deficiência”, “deficiente”, “portador de deficiência” e “portador de necessidades especiais”, surgiram bem recentemente, já no século XX. Assim, quando me referir a períodos históricos anteriores, utilizarei termos hoje considerados politicamente incorretos, mas que eram os termos então utilizados. Recentemente, o termo correto é pessoa com deficiência, baseado no Decreto Executivo nº 6949/2009.

eram vistas como possuidoras de alguma força do bem ou do mal, significando que certas deficiências eram consideradas possessões demoníacas e outras como divinas. Esses indivíduos eram abandonados ou eliminados, pois tais atitudes eram coerentes com os ideais de perfeição desse período da história. Segundo Mazzota (2011, p. 16) “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”.

Ainda citando o estudo de Freitas (2008) na idade média, sob o respaldo da Igreja, a pessoa com deficiência era vista de dois modos diferentes: como alguém que expiava um pecado ou como alguém que necessitava de caridade. A deficiência era concebida como desígnio de um ser superior, um castigo, uma culpa, ou ainda como sendo a possessão do corpo pelo demônio. Chegavam ao extremo de queimarem as crianças de famílias pobres na frente de seus familiares, alegando ser uma punição de Deus. Os filhos dos nobres eram poupados e serviam de bobos da corte para animar os reis, sendo ridicularizados por todos. Esses exemplos mostram que os deficientes eram tratados de diferentes formas: ora eram rejeitados; ora mereciam piedade; ora eram protegidos, ou até mesmo, supervalorizados; ora sacrificados ou ainda excluídos do convívio social. Observa-se que a ênfase era na incapacidade e na anormalidade da pessoa com deficiência.

Assim, constata-se que, conquanto na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica¹⁶, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora ‘expiador de culpas alheias, ou um apacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como para-raios [...]’ (PESSOTTI, 1984, p. 5).

Aranha (2000) afirma que a partir das modificações advindas com a doutrina cristã na Europa, as atitudes de abandono são substituídas por sentimentos de misericórdia e de caridade. As pessoas com deficiência passam a ter direitos de sobrevivência. Elas são acolhidas em conventos e igrejas, e interpretadas como indivíduos que estão sob a proteção especial de Deus. Porém, havia uma ideia geral pessimista, que acreditava que as pessoas com deficiências estavam fadadas a uma condição imutável de incapacitadas, o que levou à completa omissão da sociedade em relação aos cuidados e às perspectivas para essas pessoas.

A própria religião com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os

¹⁶ Sobrenatural: que pertence ao domínio da fé (ARANHA, 2000).

portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2011, p.16).

A atitude principal da sociedade com relação à pessoa com deficiência era de intolerância e de punição, representada por ações de aprisionamento, tortura, açoite e outros castigos severos. Assim, na antiguidade, a deficiência era compreendida como representação de forças misteriosas, e as formas de segregação levaram as pessoas com deficiência à morte, uma vez que eram exterminadas ou abandonadas. Na idade média, as pessoas com deficiência são percebidas como criaturas que despertavam compaixão, tolerância e caridade, pois as representações sociais passam a ser refletidas pelas doutrinas cristãs, sendo dignos de boas ações de membros da sociedade. A sociedade as acolhe por caridade, e acredita que a melhor solução é retirá-las do convívio social, segregando-as em asilos ou hospícios, poupando dessa maneira, a própria sociedade da época de conviver com tais pessoas.

Buscando subsídios teóricos em Freitas (2008), com o advento da filosofia humanista na idade moderna, inicia-se a valorização do ser humano. O homem passa a ser entendido como um animal racional e com o surgimento do método científico se iniciam estudos em torno das tipologias de deficiências. A concepção de deficiência passa a decorrer do modelo clínico, empregando-se, assim, um caráter patológico, com medicação e tratamento. Essas pessoas eram consideradas incapazes de manter seu lugar na sociedade, representavam perigo, e por isso, deviam ser afastadas do meio social. Também nessa época, desenvolvem-se asilos ou hospitais gerais, onde os deficientes eram internados, aliviando a família e a sociedade de sua presença.

O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade¹⁷, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural. Motivada por esses ideários, algumas pessoas começaram a contribuir para o rompimento com as concepções que ligavam a deficiência ao misticismo (ARANHA, 2000, p. 12).

Segundo Pessotti (1984), John Locke propôs, em sua obra *Essay Concerning Human Understanding* (1690), que o homem, ao nascer, é uma *tabula rasa*, ou seja, um ser absolutamente vazio de informações e de experiências. Sua mente vai se preenchendo com a experiência, fundamento de todo o saber.

Através das ideias de John Locke, a mente passa a ser entendida como uma página em branco e tem origem a crença na educabilidade da pessoa com deficiência mental. Contribuiu

¹⁷ A tese da organicidade defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, transcendentais (ARANHA, 2000).

com suas ideias para alterar a visão da sociedade sobre as causas da deficiência, fundamentando suas explicações na teoria do conhecimento, defendendo um trabalho pedagógico que possa suprir as falhas encontradas. Enfim, para Locke, o deficiente mental pode ser treinado ou educado, tendo direito assegurado enquanto humano (PESSOTTI, 1984).

Fonseca (1995) aponta que no começo do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1775-1838), na França, considerado o pai da *Educação Especial*, mostrou a educabilidade de um ‘idiota’, o denominado ‘selvagem de Aveyron’. Para tanto, empregou uma regra básica de aprendizagem, ‘repetir experiência de sucesso’. O menino Victor, denominado o selvagem de Aveyron, inaugura a história da educação especial de deficientes mentais. “O trabalho de Itard mostra a eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensas” (MAZZOTA, 2011, p. 22).

Apesar do trabalho de Itard e seus seguidores, a evolução filosófica e pedagógica não previne e nem cura a deficiência mental, o que dá lugar a evolução do conhecimento médico. A hegemonia médica na teoria da deficiência perdurará até as primeiras décadas do século XX, consolidando o conceito unitário da deficiência atrelado à hereditariedade (RODRIGUES, 2008, p. 14).

Portanto, a forma de tratar essas pessoas teve base na medicina até as primeiras décadas do século XX, quando se supunha que apenas os médicos tinham os conhecimentos que explicavam, julgavam, salvavam ou condenavam as pessoas com deficiência.

Segundo Mazzota (2011), Maria Montessori, médica neurologista, em 1885 passa a cuidar de crianças com diagnóstico de idiotia. Aprofunda seus estudos na pedagogia científica. Fundamenta-se nos trabalhos de Itard e Seguin para comprovar sua hipótese de que o tratamento dessas crianças é muito mais pedagógico do que médico. Em Mazzota (2011), encontramos referência de que Montessori enfatizou a ‘autoeducação’ pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Sua metodologia baseava-se na defesa do potencial criativo da criança.

Na Idade Contemporânea, marcada pela Revolução Francesa, pela Revolução Industrial, pelas guerras mundiais, pelas guerras no território nacional, entre outros eventos históricos marcantes, a pessoa com deficiência precisava se tornar produtiva para a sociedade. Assim como na Modernidade, ela necessitava ser normalizada ou receber treinamentos para executar algumas atividades no mercado de trabalho. “Assim, os deficientes são afastados do convívio social, através da tutela do estado e da filantropia, a fim de buscar normalizar sua forma de ser e agir, tornando-os produtivos” (FREITAS, 2008, p. 71).

No início do século XX, “a organização sociocultural assegura tratamentos diferenciados: abandono, confinamento em instituições, com ensino ou não de trabalhos ou a colocação no hospício com o objetivo de manter a ordem social ou o equilíbrio familiar” (RODRIGUES, 2008, p. 15).

No Brasil, somente no século XIX que alguns cientistas, inspirados nas experiências usadas na Europa e nos Estados Unidos, iniciam a organização de serviços para o atendimento de pessoas com deficiência.

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da ‘roda de expostos’ em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas (RODRIGUES, 2008, p. 15).

O processo de conquista da equidade, como nos afirma Jannuzzi (2004), pelas pessoas portadoras de necessidades especiais, no Brasil, segue caminho junto à população mais carente e, para compreendê-la melhor, é necessário buscar informações na história da Educação Brasileira.

Durante o período do Brasil Império, é fato que não existia nenhum tipo de investimento para com a educação básica da população mais carente, pois os governantes acreditavam que o trabalho desenvolvido por esses não exigia estudo, isto é, o Brasil possuía uma organização econômica em que não era necessária uma mão de obra especializada. Dessa forma, a obrigação de implementar a educação primária e das pessoas com deficiência era das províncias, as quais nunca tinham dinheiro suficiente para tal investimento.

A escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e nas práticas educacionais reprodutoras da ordem social (BRASIL, 2010). No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início por intermédio do médico do Imperador, pai de uma menina cega, sendo criado no Município da Corte o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, tendo a implantação do atendimento para as pessoas com deficiência “intermediados por vultos importantes da época” (JANNUZZI, 2004, p. 14). Foi o primeiro passo em direção à reflexão e à necessidade de atendimento de tais pessoas, fazendo com que deixassem de ser ignorados.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p. 10).

De acordo com Aranha (2000), essa concepção tem forte influência da medicina na educação destas pessoas e perdura até por volta de 1930. Arelada aos pressupostos higienistas da época, o serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e de saúde nas residências e nas escolas. Dentro desse princípio, a deficiência mental foi considerada problema de saúde pública e foi, então, criado o Pavilhão Bourneville, em 1930, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para crianças anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no hospício de Juquery. A medicina foi sendo gradualmente substituída pela psicologia e pela pedagogia. Observa-se que de acordo com a época histórica, os diferentes foram mortos ou abandonados, e também institucionalizados. Entretanto, tais iniciativas aconteciam nos grandes centros, Aranha (2000) alega que no geral, as crianças com deficiências continuavam sendo cuidadas em casa ou institucionalizadas.

A partir de 1930, a população começa a se organizar e criar instituições, entidades, clínicas, centros de reabilitação para atenderem a população com deficiência, todas com caráter particular. Esse ensino era reconhecido, pelos educadores da época como “ensino emendativo”. “A expressão ensino emendativo, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época” (JANNUZZI, 2004, p. 70).

Ainda no início do século XX, é fundado no Rio Grande do Sul, o Instituto Pestalozzi que introduziu no Brasil a concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi. Na mesma época, chega ao Brasil, à psicóloga e educadora Helena Antipoff, russa de nascimento, para coordenar cursos de formação de professores. Foi essa educadora que também criou os serviços de diagnósticos e classes especiais¹⁸ em escolas públicas brasileiras, intensificando a organização de serviços para deficientes mentais. Em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, também por Helena Antipoff. Segundo Mazzota (2011), por não haver qualquer curso de formação de professores especializado no ensino de deficientes mentais, a Sociedade

¹⁸ Classes especiais: são turmas compostas apenas de alunos com deficiência dentro da rede regular de ensino (MAZZOTA, 2011).

Pestalozzi organizou seu primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores, que até 1959 foi anualmente realizado.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um documento marco na história dos direitos humanos, uniu os povos do mundo todo, no reconhecimento de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Art. 1º). De maneira geral, essa Declaração assegura às pessoas com deficiência, os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

Com essa Declaração, intensificam-se os movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, fazendo emergir, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Porém, no Brasil, ainda na segunda metade do século XX, o atendimento à pessoa com deficiência foi implementado através da institucionalização, da implantação de escolas especiais¹⁹ mantidas pela comunidade e de classes especiais nas escolas públicas. Como o sistema público não suportava a demanda, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2010). Observou-se, a partir de 1960, o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, como as APAEs que ofereceriam atendimento aos casos mais graves de deficiência mental.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2010). Também tem início o movimento sobre educação popular, a tão falada ‘educação para todos’. Ao estender a possibilidade de matrícula às classes populares, sem que as condições de ensino fossem reestruturadas, o índice de evasão e reprovação cresceu. A referida Lei, porém não adota medidas cabíveis para um ensino inclusivo e reforça a manutenção das classes especiais e escolas especiais.

Rodrigues (2008, p. 17) relata que “a partir desta época, começa a surgir à equação entre fracasso escolar e a deficiência mental leve com a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema”. Esse quadro acabou referendando que a culpa do fracasso escolar estava na criança, uma vez que o grande número de

¹⁹ Escolas especiais: são escolas que atendem exclusivamente crianças, jovens e adultos com deficiência (MAZZOTA, 2011).

repetências não significava um indivíduo adulto improdutivo. Sendo que, “ainda que fossem incompetentes para aprender o que a escola tentava ensinar, trabalhavam, casavam-se, tinham filhos, ou seja, apresentavam uma vida social e familiar. O que se caracterizava, então, como deficiência mental escolar” idem (2008, p.18).

Por volta de 1970, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com ‘deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados’, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Em junho de 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no País, sob a ideia integracionista, ou seja, ainda não é organizado um sistema capaz de atender as especificidades da demanda das pessoas com deficiência e com uma clara tendência em privilegiar a iniciativa privada, marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial.

A partir dos anos 80, surge a integração educativa como opção, defendendo-se que o ensino das crianças e dos jovens com dificuldades especiais deveria ser feito, pelo menos, tanto quanto possível, no âmbito da escola regular (CARDOSO, 2004). Na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem que se adaptar à sociedade, e não, necessariamente, a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão.

O atendimento centraliza-se em profissionais especializados, porém, houve uma displicente política na integração destes sujeitos nas escolas de ensino regular, sem terem qualquer tipo de orientação e organização para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem destes (FREITAS, 2008, p. 77).

Os alunos com deficiência, na modalidade integrativa, colocam-se na posição de espectador, ou seja, estão matriculados, mas a forma de acesso ao conhecimento são as mesmas do que os demais. Ou nas palavras de Aranha (2000):

Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade (ARANHA, 2000, p. 16).

O aluno está entre os demais, porém sem receber as condições adequadas de acessibilidade. Em 1986, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que tem como objetivo coordenar as ações em Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 traça linhas mestras visando à democratização da educação brasileira, expressando no seu Artigo 5º o direito à igualdade, estabelecendo nos Artigos 205 e seguintes, o direito de todos à educação. No seu Artigo 208, inciso III, trata do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, que é diferente do ensino escolar obrigatório, mas deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, preferencialmente nas escolas regulares de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que reitera os direitos acima mencionados garantidos na Constituição Federal de 1988. Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Ao assinar a Declaração, o Brasil assumiu perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com esse compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal. Em 1994, dirigentes de mais de 80 países se reuniram na Espanha, inclusive o Brasil, e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas²⁰ como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Esses documentos passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca partiu do seguinte pressuposto:

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o

²⁰ O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 18).

desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos (UNESCO, 1994, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96, ajustou-se à legislação federal e aos documentos orientadores no âmbito internacional, apontando que a educação das pessoas com deficiência deve se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mazzota (2011) destaca que:

A Educação Especial mereceu o Capítulo XIV, que contém três artigos. O Artigo 78 define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e detalha situações a serem asseguradas para seu desenvolvimento. O Artigo 79 dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas (currículo e desenvolvimento curricular, qualificação de professores), além de acesso aos programas sociais suplementares disponíveis para o ensino regular (MAZZOTA, 2011, p. 95).

Assim como o parecer CNE/CEB nº 17/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aponta os seguintes princípios como norteadores da política pública para as pessoas com necessidades especiais: ‘a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania’. A dignidade humana é preservada através do enfrentamento de qualquer tipo de discriminação. A discriminação se expande através do preconceito, e esse, por sua vez, é combatido por meio da informação. Portanto, toda política pública deve sempre oportunizar a mais ampla divulgação de seus objetivos e finalidades. Dessa forma, instigar, viabilizar discussões e debates que possam aprofundar e fundamentar as políticas públicas faz-se necessário para que assim, essas se tornem de conhecimento geral e, conseqüentemente, eficazes em seus propósitos e princípios.

Em 2006, o movimento de pessoas com deficiência ganha força política e social e novas discussões e debates surgem, na sociedade civil e nos grupos políticos, passando a orientar a legislação e, conseqüentemente, a elaboração de novas políticas públicas com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Nova York em 2006, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007 e ratificada pelo Brasil em 2008, que assegura a essas pessoas, o princípio da dignidade humana, anteriormente reafirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Essa convenção vem, então, a reafirmar a “universalidade, a individualidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação” (ONU, Art. 24, p. 14).

Dentre esses direitos está o direito à educação, à aprendizagem, em um sistema educacional inclusivo, que inclua as crianças com deficiência e promova o seu desenvolvimento, dando-lhes oportunidades de aprendizagem por meio de recursos e serviços que ajudem a eliminar barreiras à aprendizagem.

A Convenção de Nova York (2006) se sustenta nos princípios do paradigma da inclusão, ao defender: a não discriminação, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, acessibilidade e igualdade de oportunidades. Assevera que as pessoas com deficiência recebam apoio no sistema regular de ensino favorecendo o seu desenvolvimento, uma vez que parte das barreiras à educação está posta pelo ambiente escolar e é de responsabilidade social (BRASIL, 2010).

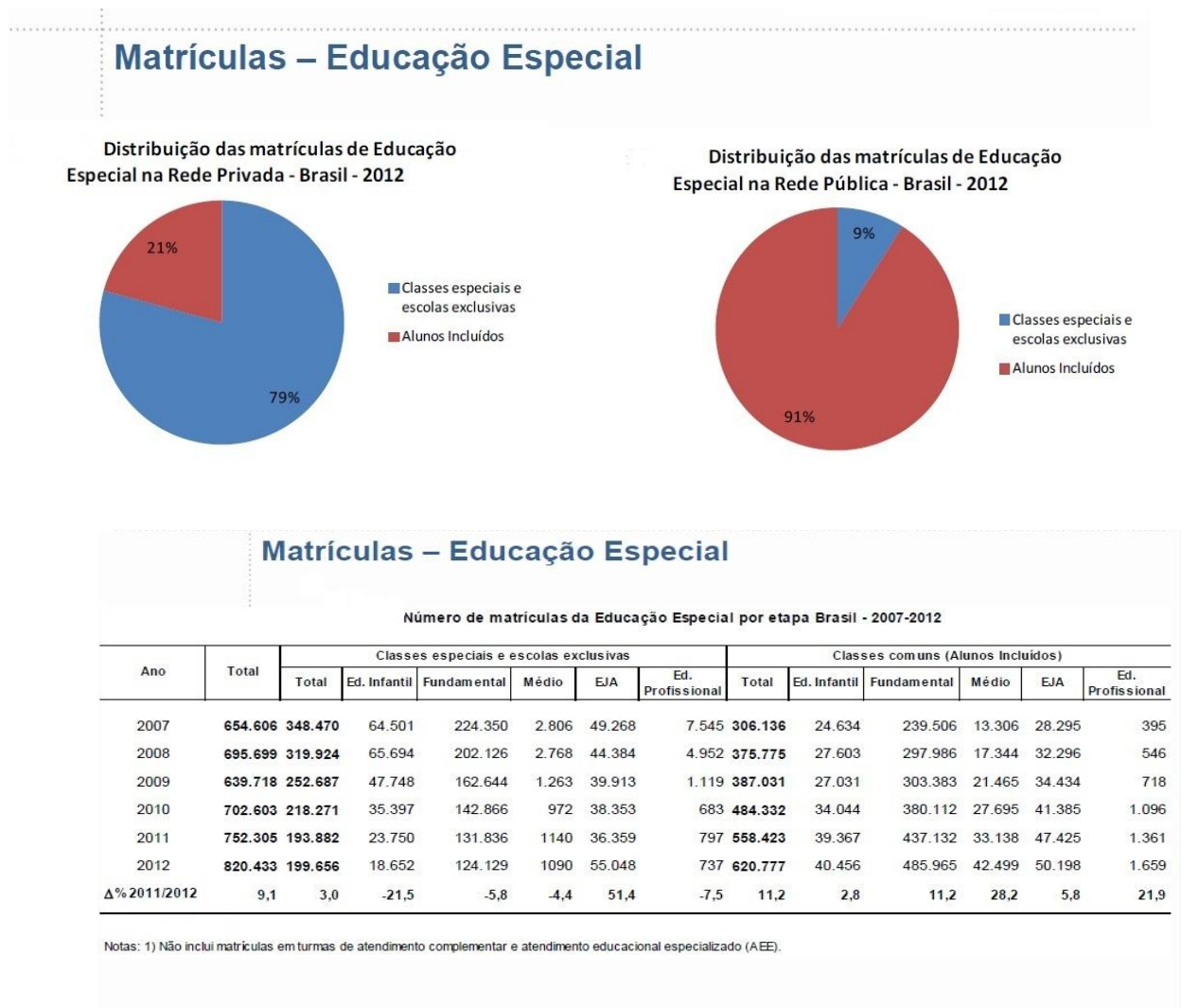
Ao ser signatário da presente Convenção, o estado brasileiro assume o compromisso de elaborar diretrizes, princípios que nortearão as ações do governo, materializadas na forma de políticas públicas. Dessa forma, o MEC elabora o documento norteador da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com o objetivo de assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino, dentre outras ações, a garantir: a) atendimento educacional especializado; b) o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar; c) utilização de recursos de acessibilidade; d) articulação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Se antes, as políticas de educação especial defendiam a segregação de pessoas com deficiência em classes e escolas especiais, por considerar que estas não avançavam na educação, a partir de 2008, com a Política de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva, a educação especial, à luz de uma nova perspectiva, é entendida como uma modalidade transversal de educação, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, e atua complementando e suplementando o ensino regular, por meio de atendimento educacional especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 19).

Essas políticas afirmativas²¹ fazem com que a colocação de crianças com deficiência na rede pública tenha aumentado, conforme demonstra o Censo Escolar do MEC/INEP (BRASIL, 2012), passando a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes, mantidas com o auxílio da comunidade.

Figura 3 – Condensado de informações das matrículas de Educação Especial na Rede Privada e na Rede Pública, e o número de matrículas da Educação Especial por etapa



Fonte: MEC/INEP.

²¹ De acordo com Gugel (2006), políticas afirmativas dizem respeito à adoção de medidas legais e de políticas públicas que objetivam eliminar as diversas formas e os tipos de discriminação que limitam oportunidades de determinados grupos sociais.

De acordo com as análises dos dados do Censo MEC/ INEP/2012 houve um acréscimo de 11,2% em 2012 nas matrículas de alunos com deficiências nas classes comuns, comparado à matrícula no ano de 2011, assim como subiu em 3% no ano de 2012, o número de alunos matriculados nas classes especiais e escolas especiais, conforme pude observar na Figura 3 da tabela acima. Os dados são reveladores de que esses alunos estão cada vez mais ascendendo às escolas, o que comprova a necessidade de os professores estarem preparados para a chegada deles. Imbernón (2007) já indicava que uma nova maneira de perceber a educação passa necessariamente por compreender o que ocorre diante das especificidades relativas à integração escolar de meninos e meninas com necessidades educativas especiais ou ao fenômeno intercultural, marcado pelas diferenças étnicas raciais, culturais, sociais, entre outras.

A situação atual da Educação Especial aponta para a inclusão como um avanço, porque em vez de focalizar a deficiência na pessoa, enfatiza que o ensino e a escola devem buscar formas e condições de aprendizagem para todos os alunos. Para tal cenário, a escola deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o aluno obtenha sucesso escolar. Ao invés do aluno se ajustar aos padrões de ‘normalidade’ para aprender, a escola deve se ajustar à ‘diferença’ dos seus alunos. O caminho deve ser inverso e a sociedade deve compreender essa mudança de paradigma, desta forma de fato devesse ter a educação inclusiva real e dentro da realidade apresentada, sendo que a escola, como espaço democrático, necessita ainda praticar a inclusão escolar como um valor e não apenas por uma exigência legal.

A educação inclusiva amplia a participação de todos os alunos nas escolas regulares. Através da diferença encontrada nas escolas, tem-se a oportunidade de se perceber o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Fazendo uma revisão da legislação vigente, verifiquei que o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, tem por objetivo o regulamento da educação especial e as ações dos serviços do AEE oferecidos aos alunos com deficiência, visando à complementação da sua formação, sendo esse, o documento mais atualizado em termos de diretrizes para a educação especial (BRASIL, 2011). Cabe destacar que o propósito de toda essa legislação deveria ser a inclusão na escola, porém como afirma Mantoan (2003):

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 35).

Observo na atual conjuntura, um momento de consolidação pelo direito à diferença, mas apesar de toda a legislação afirmativa acerca da inclusão ainda existe muito que fazer. Nem sempre o amparo legal, que prevê a garantia de direitos das pessoas com deficiência está sendo colocado em prática, por isso, é necessário que nós, professores, possamos atuar como agentes sociais para auxiliar no seu cumprimento. Apesar de acreditar na escola inclusiva como um ideal a ser perseguido, a inclusão legal garante apenas uma inclusão física, mas não ainda uma inclusão educacional, ou seja, uma inclusão na aprendizagem. Ressalto a importância das conquistas legais, visto que elas são inquestionáveis, porém, evidencio que a inclusão precisa ser debatida em profundidade. Para tal, acredito na necessidade constante de formação continuada como fator de qualificação e conseqüente aprendizagem. Este é o desafio a ser enfrentado em nossas escolas para que os alunos aprendam juntos, considerando a diferença como algo natural do ser humano.

2.2 Escolhas conceituais

Os conceitos, com os quais trabalho, são as ferramentas teóricas que direcionam e fundamentam a minha prática social e pedagógica, assim como, já orientam as minhas ações para o projeto de intervenção. “O posicionamento de um professor diante de um determinado fato ou situação e o direcionamento de sua intervenção dependem das suas ideias e concepções teóricas que fundamentam a sua prática” (BRASIL, 2005, p. 11). Trago alguns conceitos que permeiam a temática de pesquisa, e que deixam explícita a concepção da pesquisadora.

2.2.1 A educação especial no Brasil diante da mudança de paradigma

O paradigma da educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças que envolvem toda a comunidade escolar.

Esse paradigma altera o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava no obstáculo à sua integração social,

cabendo a essas se adaptarem às condições existentes na sociedade. Hoje, de acordo com a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, Art. 1).

Assim, neste novo paradigma, à sociedade caberá promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva se torna um direito inquestionável e inviolável. O Artigo 24 da referida Convenção versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação ao afirmar que:

[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2006, Art. 24).

Trabalhando com essas concepções fica evidente que a escola especial não é educação especial, pois não perpassa o princípio da inclusão, somente existe inclusão quando acontece participação social, através do fio condutor da diferença entre as pessoas. A escola especial trabalha nos moldes da integração, da adaptação do sujeito, da normalização do sujeito. A análise que faço se dá pela convicção de que esse modelo de educação contemplado pela escola especial deve ser reformulado, pois não serve aos interesses de uma educação de qualidade, baseada na heterogeneidade. Essa reformulação passa pela organização dessas escolas que poderiam se constituir como atendimento educacional especializado. Concordo com Mantoan (2006), que:

Falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizaram, perderam sua identidade, bem como os profissionais que nelas lecionam, particularmente os que são professores especializados. De fato, ora esses profissionais atuam como orientadores de professores de escolas comuns, onde estão incluídos alguns alunos dessas instituições, ora dão aulas como professores de ensino regular, mas em escolas especiais (MANTOAN, 2006, p. 26).

Partindo desse pressuposto, a educação inclusiva não deve ser confundida com educação especial, embora a contemple. Essa concepção permite tomar a educação especial como um recurso que todo o aluno, em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente,

pode vir a demandar nas várias situações que atravessam o trabalho do professor com toda a heterogeneidade que constitui o seu grupo de alunos.

A educação inclusiva, motivada pelo acolhimento e valorização das diferenças, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou deficiência de seus alunos, indica a necessidade de uma escola plural, humana, aberta e compromissada com a aprendizagem e a expressão das diferenças.

Ainda durante a escrita deste relatório crítico-reflexivo, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13. 005, de 25 de junho de 2014, no qual a Educação Especial está contida principalmente na Meta 4, aprovada com a seguinte redação:

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

Considero que o PNE contraria os princípios inclusivos que venho defendendo, ou seja, o de tornar a escola regular em um ambiente escolar inclusivo e estimulador da capacidade para todos os alunos, visto que todos nós somos seres diferentes e singulares. Outra questão é a de que as escolas especiais deveriam já estar preparadas para assumir o AEE destinado aos alunos com deficiência, e com isso, estabelecendo uma relação de parceria com a escola regular, portanto, assegurando aos alunos com deficiência o direito à educação em ambientes escolares inclusivos.

2.3 Oportunidades formativas na/da escola

[...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem vive, com quem convive que experiências têm, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. [...] cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p. 9).

Um dos maiores desafios dos professores em relação à educação inclusiva, talvez seja o de questionar-se sobre temas e conceitos que, em alguma medida, já os têm como verdades ou crenças, que foram construídas no transcorrer de sua trajetória acadêmica e profissional. Macedo também traz esses questionamentos quando afirma que “é importante assumirmos o preconceito, a nossa dificuldade, o nosso medo, a nossa impotência, porque só assim, vamos

poder, pouco a pouco, assumir, de fato, uma formação que promova a educação inclusiva”. (MACEDO, 2005, p. 30).

O reconhecimento e respeito à diferença promove o enriquecimento e a humanização da sociedade, atendendo assim, aos pressupostos dos direitos humanos de todo e qualquer indivíduo. Macedo (2005) assegura que:

O magistério como muitas profissões, precisa ser trabalhado de uma forma reflexiva no sentido forte dessa palavra. A escola como parte de uma sociedade complexa, a que se quer para todas as crianças deve saber oferecer algo melhor para todas elas, em sua diversidade e singularidade, no que de bom, ruim, torto, insuficiente elas trazem de sua vida lá fora (MACEDO, 2005, p. 32).

Nesse sentido, está cada vez mais clara a necessidade da reestruturação dos sistemas de ensino, que devem se organizar para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O que requer ousadia para rever concepções, práticas e paradigmas. Mantoan (2006) admite que tratar igualmente aqueles que são diferentes pode levar-nos à exclusão, e defende uma escola que reconheça a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças do aprendizado como processo e ponto de chegada.

A partir do conceito de inclusão, proposto na Declaração de Salamanca, há uma mudança de concepção – a deficiência deixa de ser o foco de análise e se passa a valorizar as potencialidades e as possibilidades de êxito dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma mudança na escola, na família e na sociedade. Ou seja, não é mais a pessoa com deficiência que deve ser reabilitada, treinada ou quem deve adquirir condições adequadas, para então, ser inserida na escola e no convívio com os demais. É preciso trabalhar para que a escola e a sociedade se tornem inclusivas e percebam que toda e qualquer pessoa aprende e se desenvolve melhor num ambiente que respeite as diferenças. Nas palavras de Mantoan (2006):

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais (produzidas pela natureza) e sociais (produzidas pelas relações de domínio econômico, espiritual, político), e só estas últimas podem e devem ser eliminadas (MANTOAN, 2006, p. 18).

Sendo assim, o maior desafio da educação atualmente é a construção da escola inclusiva. Ou seja, uma escola que ofereça um ensino de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, reconheça as diferenças individuais como um aporte enriquecedor no processo de

ensino e de aprendizagem. Uma escola, que se adapte à diferença, precisa identificar e minimizar as barreiras que interferem na aprendizagem, definindo práticas inclusivas. Não se deve esquecer, contudo, de que deve haver vontade política para a implementação de condições que favoreçam esta transformação, principalmente no que tange à capacitação continuada dos professores. Warschauer (2001) afirma:

A formação na escola pode ser favorecida pela criação de espaços para o trabalho coletivo dos professores como parte de seu próprio dia-a-dia de trabalho, pois é um profissional da relação. A atuação dos professores na escola não pode se restringir a 'dar aulas', mas precisa incluir momentos para o 'trabalho de pensar o trabalho', sobretudo coletivamente (WARSCHAUER, 2001, p. 168).

Meu trabalho, como professora de AEE, constitui-se como uma oportunidade bastante importante de reflexão sobre as estratégias adequadas para a formação dos professores que trabalham com a inclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido, concomitante ao trabalho que realizo junto aos alunos, também vou realizando reflexões, relativamente cotidianas, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que podem promover a aprendizagem. É possível e necessário que existam momentos de pensar sobre a prática, pois dessa reflexão sobre a ação, podem nascer mudanças importantes nas práticas desenvolvidas até então. A presente proposta de projeto de intervenção pensa a formação continuada através do viés da formação em serviço, ou seja, quando realizada na escola através, principalmente, do momento das reuniões pedagógicas, visando que esse espaço se constitua, permanentemente, em intervenções processuais, contínuas e, ao mesmo tempo, pontuais no cotidiano da relação entre os professores. Concordo com Beyer (2006), ao afirmar o seguinte:

Não penso que a elaboração dos princípios pedagógicos inclusivos possa vingar ou ganhar autenticidade em um gabinete educacional. Ao contrário, é no espaço escolar como tal, na cotidianidade da escola, da sala de aula, nas reflexões que os educadores façam, nas discussões acaloradas da rotina escolar, que tais princípios podem ser experimentados, refletidos e elaborados (BEYER, 2006, p. 80).

Essa proposta de formação representa uma importante faceta do trabalho atribuído ao professor gestor do AEE, uma vez que através da análise pontual das situações que os professores vivenciam, e em contraponto com os referenciais que serão trabalhados, possa também reconfigurar o seu trabalho, como possibilidade de um processo contínuo de reflexão, sistematização e avaliação das práticas pedagógicas, além da (re)construção das práticas

desenvolvidas e da retroalimentação processual, contínua e crescente, na busca de um trabalho, de fato, inclusivo.

Os resultados da pesquisa não são frutos da observação pura e simples, mas sim de um diálogo e de uma negociação, ou pontos de vista, do pesquisador e pesquisados. Principalmente, que eles possam produzir conhecimentos úteis para o enfrentamento dos problemas detectados na escola.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, delinheio a metodologia que foi utilizada na pesquisa. O capítulo está dividido em subcapítulos que detalham o escopo do caminho metodológico.

3.1 Método da intervenção

A metodologia de pesquisa que foi utilizada é de natureza qualitativa, de cunho interventivo. A pesquisa qualitativa busca respostas para perguntas que destacam o modo como as experiências educacionais, pedagógicas e sociais, no contexto das instituições educacionais, acontecem, visto que o papel da pesquisa qualitativa é criar e atribuir significados aos fatos, fenômenos e acontecimentos. É interventiva, pois aconteceu no contexto em que atuo, ao mesmo tempo, em que propus um projeto de intervenção, com o intuito de promover avanços educacionais.

Trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que não pode ser quantificada trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 18).

O estabelecimento de um caminho metodológico qualitativo, organizado a partir da necessidade de escuta dos professores, deu origem ao Projeto de Intervenção. Para tanto, utilizei questionário com perguntas estruturadas, observação participante, registro no diário de campo²², análise dos documentos e dos dados coletados. A escolha por esse caminho de pesquisa tem como base teórica, os estudos de Minayo (2003), a respeito das pesquisas qualitativas, Damiani (2012) sobre as pesquisas qualitativas de cunho interventivas. Lüdke e André (1986), Gil (2008) e Goldenberg (2004) trazem aporte teórico relacionado à observação participante, análise dos documentos e sobre o uso de questionários.

Damiani (2012), entende que pesquisas do tipo intervenção são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações)

²² Consiste de um registro escrito das observações informais feitas pela pesquisadora sobre o impacto causado pelas estratégias formativas aplicadas aos professores; sentimentos ou percepções próprios ou expressados pelos mesmos diante de determinadas propostas, situações ou atitudes (DUK, 2006).

destinadas a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Buscando situar alguns conceitos sobre esta abordagem, Damiani (2012) afirma que o projeto de intervenção pode contribuir para a produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre a produção acadêmica e a prática educacional. Ainda de acordo com a autora (GIL, 2010 apud DAMIANI, 2012) as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com os seus possíveis benefícios práticos. Esse tipo de pesquisa permite perceber os entraves e as preocupações da arquitetura do cotidiano e tenta, num caráter interventivo, propor ações de minimizar e/ou reduzir essas saliências e reentrâncias entre todas as relações que nesses ambientes são produzidos e modificados a cada momento.

Durante a investigação, os professores afloraram seus pensamentos através de um questionário, a fim de fornecer mais subsídios para a proposta de intervenção. Gil (2008) afirma que no questionário, a informação coletada pelo pesquisador se limita tão somente às respostas escritas e preenchidas pelo próprio pesquisado. Trata-se de um instrumento de pesquisa muito popular, utilizado para diversos fins. Ou seja, o questionário consiste em um elenco de questões que são submetidas a certo número de pessoas com o intuito de coletar informações.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p. 121).

Gil (2008) ainda elenca algumas vantagens do uso do questionário, como o fato de o questionário ser preenchido pelo próprio pesquisado, sem a presença do pesquisador, o que garante o anonimato das respostas, e contribui para que o pesquisado se sinta mais seguro e, conseqüentemente, favorece respostas mais verdadeiras; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente, e não expõe os pesquisados à influência das opiniões, e do aspecto pessoal do entrevistado, dentre outras.

Destaco aqui, que o questionário foi um instrumento metodológico importante para a temática estudada, pois propiciou aos professores pensarem na sua prática e, ao mesmo tempo, não os deixou no compromisso de responder algo que a gestão ou a professora da sala de recursos queira ver, visto que não estando sobre a influência de opiniões responderam

exatamente como vêem a educação inclusiva. O mesmo permitiu a análise diagnóstica para fazer a futura intervenção com os próprios professores.

O questionário utilizado com os professores foi composto por dois blocos de questões. O primeiro bloco objetivava caracterizar os sujeitos, a partir de informações como idade, tempo de atuação na profissão, na rede municipal de ensino de Pelotas e na escola, nível e área de formação e atuação, além de carga horária semanal. O segundo trata, especificamente, de questões relativas à formação continuada em serviço na escola, levando em consideração que a mesma foi direcionada para o trabalho com a inclusão. Para facilitar a compreensão, elaborei, de forma sistemática, uma matriz analítica, a partir das intenções do instrumento proposto, a fim de contribuir no momento de preparação do Plano de Ação do Projeto de Intervenção.

Figura 4 – Matriz analítica I: cultura formativa em serviço

Bloco 1	Premissas investigadas	Questão	Tabulação obtida
Caracterização dos Sujeitos	Idade	1.1	Gráfico 2
	Tempo atuação na profissão	1.2	Gráfico 3
	Tempo de atuação no município	1.3	Gráfico 4
	Tempo de atuação na escola	1.4	Gráfico 5
	Nível de formação	1.5	Gráfico 6
	Área de formação	1.6	Gráfico 7
	Carga horária semanal	1.7	Gráfico 8
Bloco 2	Premissas investigadas	Questão	Tabulação obtida
Formação Continuada em Serviço	Práticas/modalidades significativas/inclusão	2.1	Gráfico 9
	Prática/modalidades produtivas na escola	2.2	Gráfico 10
	Interesse em participar da formação	2.3	Gráfico 11
	Dificuldades na formação	2.4	Gráfico 12

Fonte: Construído a partir das respostas das questões fechadas e da questão aberta do instrumento de pesquisa, dados primários.

Segundo Goldenberg (2004), quando trabalhamos com questionário lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar, e a imagem que quer projetar de si mesmo, assim como, a personalidade e as atitudes do pesquisador também interferem nas respostas dadas. Ainda, de acordo com a referida autora, o questionário tem a vantagem de ser um instrumento mais fácil e rápido de aplicar, em especial no caso de grupos numerosos. A maior dificuldade, porém, é que a informação, assim obtida, se mostra muito limitada, podendo por vezes, interpretar equivocadamente aquilo que o entrevistado respondeu de fato. Por este motivo, é importante complementar os dados obtidos no questionário com entrevistas e observações. No caso específico dessa pesquisa, utilizei além do questionário, as observações participantes registradas no diário de campo.

Damiani (2012) afirma que nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho. Dessa forma, o planejamento desse processo formativo, considerou, especialmente, as necessidades e as demandas advindas do próprio cotidiano que forneceu indícios sobre o caminho a percorrer, de forma a potencializar os momentos e as oportunidades da formação no espaço escolar. Esse processo, de construção coletiva, deu subsídios para o encaminhamento do projeto de intervenção, de forma que ao ser avaliado, possa constituir-se num processo que tenha continuidade.

Para que esse processo formativo fosse pensado no coletivo, e com o coletivo, busquei, através da observação participante, a interação entre a pesquisadora e membros da situação investigada, o que de acordo com Lüdke e André (1986), é um importante instrumento nas abordagens qualitativas:

Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. A observação participante é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28).

As observações participantes contemplam a dinâmica e o planejamento do processo de trabalho. Segundo Gil (2008, p. 104), “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, sendo que o registro da observação participante pode ser feito no momento em que esta ocorrer, consentindo na tomada de notas por escrito”. Dessa forma, todas as observações foram transformadas em anotações no diário de campo de modo a propiciar a avaliação da

intervenção. Os registros da intervenção no diário de campo foram, nesse projeto de intervenção, um instrumento básico de trabalho, facilitando a reflexão, a análise e a criação de estratégias em sintonia com as necessidades percebidas.

A ação de registro do observado no cotidiano é para mim, uma atividade de rotina no trabalho com o AEE. Neste sentido, as anotações no diário de campo refletiam o vivido, as experiências diárias, incluindo-se aí as angústias, medos, desinformação de alguns professores com os quais trabalho. Esses registros contribuíram para o aprofundamento de ações sobre as quais existe maior necessidade de informação e reflexão. Situações ainda a serem aprofundados de forma colaborativa entre o AEE e o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Já a análise dos documentos constituiu-se em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esta ferramenta metodológica também foi muito útil no momento de investigar as avaliações sobre a intervenção. Os documentos analisados foram os seguintes: documentos legais subsidiários a implementação da educação inclusiva, o PPP da escola e as escritas metacognitivas dos professores, detalhadas no transcorrer deste relatório crítico-reflexivo.

A citação que se segue de Damiani (2012) traduz, de modo claro, o que pretendo nesta pesquisa:

[...] penso ser importante enfatizar um aspecto essencial que deve ser levado em conta na elaboração dos relatos de pesquisas do tipo intervenção: a separação entre a) o método da intervenção, que descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção, que especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção (DAMIANI, 2012, p. 08).

Assim, a avaliação da intervenção foi contínua e permanente, durante a formação, e pode ser alcançada através da análise dos relatos dos professores nas escritas metacognitivas, do registro no diário de campo, da professora/pesquisadora, que serviram para assinalar os aspectos positivos e negativos, apontando as fragilidades durante o percurso, com vistas a aprimorar novas propostas de formação construídas no espaço dessa escola.

3.2 Processo de elaboração da intervenção

No ano de 2013 tem início o processo de elaboração da intervenção, o qual é descrito a seguir. No primeiro ano procurei compilar um referencial teórico consistente sobre os aspectos que envolvem a Formação de Professores e a Educação Inclusiva, na sequência

busquei junto com a equipe gestora da escola firmar uma parceria para a implantação e a aplicabilidade do Projeto de Intervenção. Após esse momento elaborei um instrumento diagnóstico, o qual foi aplicado buscando subsídios para a construção da proposta com o acompanhamento *in loco* na escola para aplicação do mesmo, culminando com a tabulação dos dados. A partir do segundo ano, novo momento, com a defesa do Projeto de Intervenção, a aplicabilidade da proposta de Formação Continuada ao público-alvo, o aprofundamento de algumas questões do instrumento, o processo contínuo de avaliação da intervenção, a escrita do relatório crítico-reflexivo e a sua defesa final.

Entretanto, não se trata de um percurso linear e predeterminado, mas que foi sendo construído ao longo da pesquisa, a partir do que a realidade vivenciada e investigada sinalizava.

3.3 Análise dos dados diagnósticos

Quando formulei e apliquei o questionário, como instrumento para a coleta de dados, procurei bases comprobatórias do que, empiricamente, eu supunha sobre a formação continuada para a educação inclusiva. Observei que os conhecimentos gerados no estudo diagnóstico se constituíram em informações preciosas e necessárias à constituição e à implementação do projeto de intervenção. Os achados, no instrumento diagnóstico, trouxeram informações sobre os sujeitos da pesquisa e sobre as questões referentes à formação continuada. O instrumento questionário se encontra no Apêndice A.

3.4 Os sujeitos da pesquisa e o início da intervenção

A presente pesquisa diagnóstica teve intenção de “olhar” o processo de formação continuada na escola, “enxergando” através do olhar dos diferentes sujeitos envolvidos. Os professores são entendidos como fundamentais nesse processo, especialmente através do enfoque de professor reflexivo e participativo (NÓVOA, 1999, 2004; ZEICHNER, 2005, 2008). A participação dos professores, inicialmente, foi viabilizada através de uma reunião no mês de dezembro de 2013 com a finalidade de apresentar e submeter à apreciação a proposta do projeto de intervenção, organizada por mim e pela equipe diretiva que anteriormente já havia se reunido comigo e autorizado a intervenção. Para o diagnóstico, utilizei a aplicação de questionário com questões fechadas e abertas, com a intenção de caracterizar os sujeitos da pesquisa e buscar indicativos que pudessem contribuir com a proposta que estava sendo

apresentada e colher possíveis subsídios para a formulação do projeto de intervenção, estabelecendo um diálogo entre o aporte teórico e as falas destes professores.

O instrumento questionário, utilizado com os professores, foi composto por dois blocos de questões, conforme já mencionado. O primeiro bloco objetivava caracterizar os sujeitos, a partir de informações como idade, tempo de atuação na profissão, na rede municipal de educação de Pelotas e na escola, nível e área de formação, além da carga horária semanal. O segundo tratava, especificamente, de questões relativas à formação continuada com foco na educação inclusiva em serviço, na escola. Os sujeitos foram indagados a respeito das práticas e modalidades formativas mais relevantes, do atendimento às expectativas e às necessidades dos professores, das dificuldades enfrentadas pela escola no processo de formação continuada em serviço (na escola e fora dela) e, principalmente, do interesse em participar dessa proposta de intervenção na área da formação para a educação inclusiva.

A entrega dos questionários foi realizada em um momento em que os professores estavam reunidos, por ocasião do chamamento para uma reunião administrativa e pedagógica geral, o mesmo poderia ser preenchido e entregue posteriormente, o que de fato aconteceu, sendo que alguns professores, procuraram maiores informações sobre o preenchimento do instrumento, em outro momento. A reunião aconteceu no dia 10 de dezembro de 2013, nas dependências da escola, no turno da tarde. Na ocasião dos 38 professores lotados na escola, estavam presentes trinta e um, incluindo a professora pesquisadora, sendo que não compareceram dois por estarem em licença de saúde, quatro não atenderam à convocação, e uma professora que já estava dispensada de sua turma.

Apresentei nessa reunião, que teve duração de duas horas, informações detalhadas sobre a pesquisa, explicando o que é um projeto de intervenção, seus procedimentos, destacando o caráter colaborativo em função da proposta interventiva, e a necessidade de implicação dos participantes. A formação continuada dos professores, planejada com base nos compromissos assumidos coletivamente, é uma das estratégias para a inclusão de todas as crianças na escola. Ou como diz Carvalho (2004), a formação continuada dos educadores leva-os a oferecer as respostas educativas adequadas aos alunos que necessitam de apoio contínuo e permanente e que, por direito de cidadania, fazem jus à matrícula na escola, para aprender.

O trabalho colaborativo com os professores, aliado ao comprometimento dos mesmos, foram peças importantes para atingirmos os objetivos dessa pesquisa.

3.5 Sobre a análise dos dados

Após o processo de coleta dos dados, a análise que se procedeu buscou estabelecer um diálogo entre as falas dos sujeitos participantes e o aporte teórico elencado, para ajudar a pensar estas questões, de forma que os resultados apresentados possibilitem constituir um recurso a partir do qual, os envolvidos possam (re)pensar as questões levantadas. Neste sentido, como afirma Martins (2004, p. 296), “a autonomia dos sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las”. É imprescindível ter a clareza a partir dos dados obtidos e das leituras realizadas. O fundamental desta análise é o entendimento das relações que se estabelecem com a construção do conhecimento, e de valores, em virtude do espaço ocupado por cada um no processo de trabalho, na perspectiva inclusiva. De forma que os resultados da análise do questionário possam servir de instrumento para uma melhor compreensão, até mesmo por parte dos sujeitos da pesquisa, de sua realidade e de suas problemáticas individuais e coletivas.

O diálogo que se estabeleceu entre a análise dos dados, o contexto em que foram produzidos, o aporte teórico norteador e a minha experiência profissional, buscou constatar a compreensão dos sujeitos da pesquisa, acerca da temática, produzindo indícios de um trabalho necessário a ser realizado, de forma a superar, reflexiva e ativamente, as situações problemáticas demandadas.

As escolhas que foram feitas, no decorrer da pesquisa, estão relacionadas às minhas vivências diárias que foram, e são experienciadas, no exercício da função, como professora de AEE, no diálogo com professores, com a equipe diretiva e com a equipe de supervisão do CAPTA. Sendo que:

A aproximação do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa atende, antes de tudo, à necessidade de ele se colocar ao lado dos movimentos sociais, realizando pesquisas que lhes sejam úteis. Tal compromisso, entretanto, não significa que o pesquisador não tenha que zelar pelo caráter científico de sua produção intelectual (MARTINS, 2004, p. 298).

Dessa forma, é importante ressaltar que não foi pretensão deste estudo encontrar verdades generalizadas, até porque isto seria inviável. A análise realizada diz respeito às relações que se estabelecem em um contexto delimitado, de acordo com os conhecimentos que já fazem parte das práticas destes sujeitos e dentro das possibilidades que se constituem,

enquanto facilitadores e dificultadores da efetivação da proposta para o projeto de intervenção.

As questões fechadas, num total de onze, geraram gráficos de forma fácil para traçar os perfis dos sujeitos e os caminhos da intervenção e a única questão aberta foi analisada e concentrada por frequência de respostas.

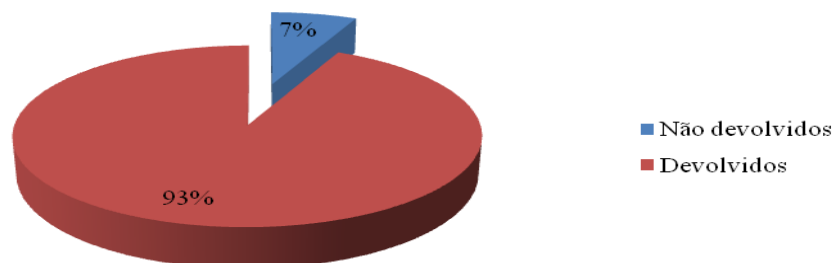
3.6 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

No Bloco 1, aparecem as premissas investigadas, referidas na matriz analítica I. A escolha dos sujeitos da pesquisa, conforme caracterizado na sequência deixa claro o entendimento sobre a importância de cada um destes no processo de formação continuada, proposta na escola, com vistas à educação inclusiva.

O professor é o ponto central no desenvolvimento da formação para a educação inclusiva e a sondagem, sobre quais aspectos os professores consideraram prioritários para que a inclusão possa ser viabilizada, se mostrou indispensável para a elaboração do projeto de intervenção.

Como já foi dito, estes sujeitos participaram da pesquisa diagnóstica, principalmente através da utilização do instrumento questionário. O recolhimento do mesmo foi após alguns dias da entrega na reunião, sendo que a devolução ocorreu de forma espontânea. Dos questionários entregues (30 ao todo)²³, 93% foram devolvidos (28), conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Porcentagem de questionários entregues

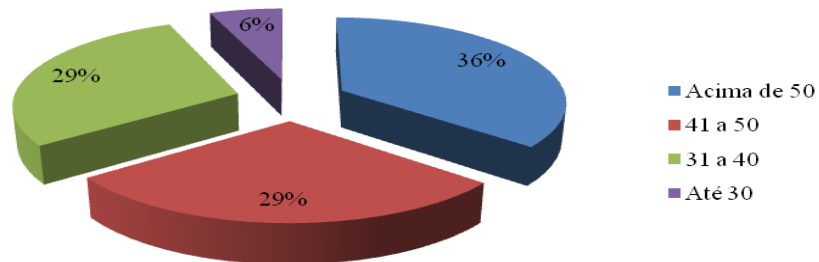


Fonte: Dados primários.

²³ Dos 31 professores, um professor presente na reunião, trata-se da própria professora pesquisadora.

Os professores participantes da pesquisa possuem, em sua maioria, idade acima de 50 anos (36%). Em iguais números também significativos, os professores possuem idade entre 41 e 50 anos (29%) e 31 e 40 anos (29%). Um número menor de professores possui até 30 anos (6%). O Gráfico 2 ilustra tal perfil.

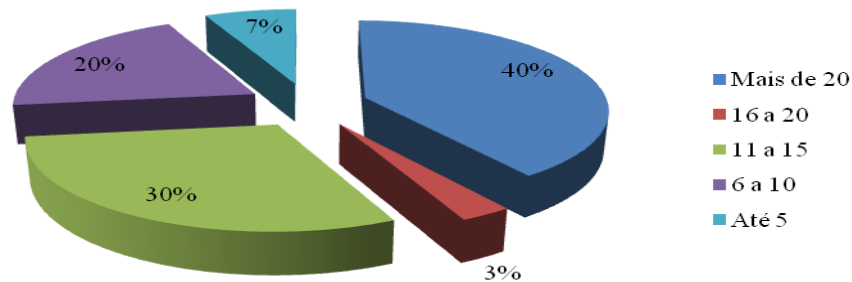
Gráfico 2 – Porcentagem de professores participantes da pesquisa fragmentados pela faixa etária (idade)



Fonte: Dados primários.

Com relação ao tempo de atuação no magistério, conforme aponta o Gráfico 3, a maioria (40%) dos professores atua no magistério há mais de 20 anos. Dos participantes, (30%) atuam de 11 a 15 anos e (20%) de 6 a 10 anos. Um percentual menor (7%) tem até cinco anos de atuação e a minoria dos professores (3%) atua de 16 a 20 anos.

Gráfico 3 – Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pelo tempo de atuação no magistério (anos)



Fonte: Dados primários.

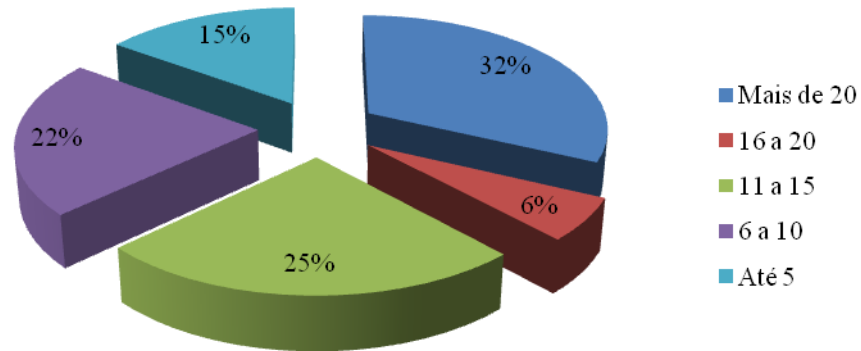
Relativo a esses dados, procedo às primeiras reflexões. A maioria dos professores participantes da pesquisa está acima dos 40 anos e têm entre 11 e mais de 20 anos de docência. Tal situação é representativa de uma classe que atua há anos na profissão e que possui uma significativa experiência pessoal e profissional. Dessa forma, observo tal questão sobre diferentes ângulos. Uma das situações recorrentes na escola, é o caso dos professores que, já atuando por muito tempo na profissão, encontram-se desgastados e em estado de desânimo, muitas vezes provocado pela precariedade das circunstâncias de trabalho e pelas mudanças de contexto com as quais se deparam, ano após ano. Essas mudanças, especialmente no que diz respeito à relação com o conhecimento e as relações com os alunos, principalmente com o estresse gerado pela inclusão, provocam nos professores, que atuam há mais tempo, uma sensação de deslocamento e incapacidade de lidarem com essas situações. Segundo Mantoan (2006), uma das reações mais comuns entre os professores, é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças nas escolas e nas salas de aulas. Esse posicionamento que muitas vezes aparece nas falas dos professores, toca em dificuldades de ensino e de aprendizagem, quando esse não está conseguindo vislumbrar, diante de seu estado emocional e da falta de hábito em refletir sobre o seu trabalho.

Por outro lado, não se pode desconsiderar ou menosprezar o saber da experiência constituído por estes sujeitos, e que é ressaltado por Nóvoa (1999, p. 18) que afirma “ser impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida”.

Assim, o tempo de serviço, bem como a idade dos profissionais, não é determinante de um largo e rico saber de experiência, mas são importantes elementos que podem possibilitar a constituição deste campo de saber, quando aproveitados os espaços de crescimento pessoal e profissional, a partir das vivências de cada um.

O Gráfico 4 representa o tempo de atuação dos professores participantes na rede municipal de Pelotas. A maioria (32%) atua há mais de 20 anos. Um número bastante significativo de professores (25%) atua de 11 a 15 anos e (22%) atuam de seis a dez anos. Em menor número, (15%) dos professores atuam até cinco anos e (6%) de 16 a 20 anos.

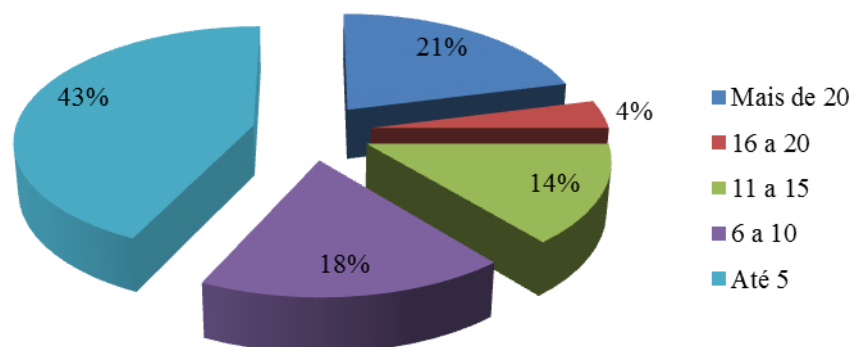
Gráfico 4 – Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pelo tempo de atuação na rede municipal de Pelotas (anos)



Fonte: Dados primários.

Com relação ao tempo de atuação na escola (Gráfico 5), a maioria dos professores (43%) atua na instituição até cinco anos. Em menor percentual, (21%) dos professores atuam há mais de 20 anos, (18%) atuam de seis a dez anos, (14%) atuam de 11 a 15 anos e (4%) atuam de 16 a 20 anos na escola.

Gráfico 5 – Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pelo tempo de atuação na escola (anos)



Fonte: Dados primários.

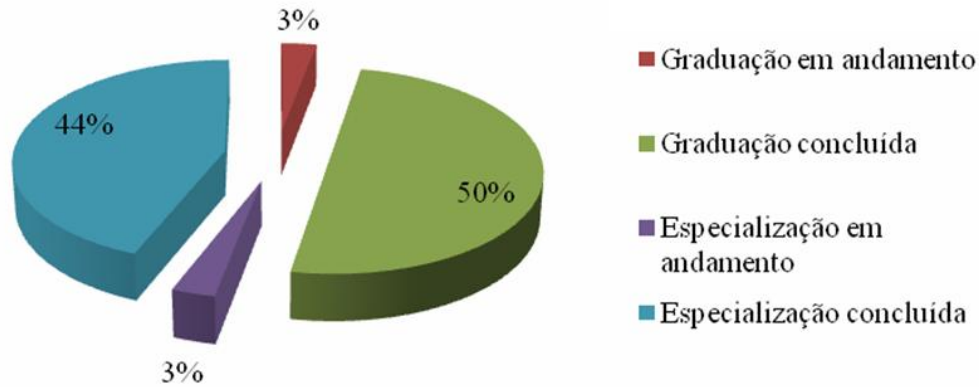
O tempo de atuação dos professores na instituição, apresentado anteriormente, denota uma rotatividade grande desses profissionais nas escolas da rede, fato este que se verifica cotidianamente no espaço de trabalho, bem como através do contato com outras escolas, por meio de colegas. Essa situação pode ser entendida como preocupante, na medida em que os professores não conseguem se reconhecer enquanto grupo, pois esta rotatividade dificulta, ou impede um vínculo maior com a escola e em seus projetos. Por outro lado, também temos dados significativos de que muitos professores atuam há mais de vinte anos, essa informação também nos permite inferir que os mesmos podem estar desmotivados e acomodados e, portanto mais resistentes a mudanças, pois, há muito tempo fazem o seu trabalho do mesmo modo.

Outra compreensão sobre o dado apresentado no Gráfico 5, demonstra um número significativo de professores com bastante tempo de trabalho na rede municipal, mas não na escola, o que pode evidenciar uma dificuldade de vinculação com essa instituição, talvez pelo grande número de alunos da inclusão e a alegação de não saber trabalhar com esses alunos.

A rotatividade dos profissionais na instituição dificulta a constituição da escola, enquanto organização aprendente e, principalmente, a constituição de uma identidade coletiva. Esses dados evidenciam a importância de uma intervenção nesse espaço, a fim de “buscar compreender a prática educativa cotidiana, intervir nela e provocar uma reflexão crítica sobre essa prática” (JESUS, 2006, p. 96). Almejei com o projeto de intervenção a articulação entre o saber teórico e a prática educativa, para que os professores pudessem se sentir pertencentes e conectados ao grupo, para construir, juntos, uma lógica que acolha a diferença, tema com o qual me identifico e defendo cotidianamente.

Referente ao nível de formação dos professores participantes, a maioria possui graduação concluída (50%) ou especialização concluída (44%), totalizando 94%. Um número bem menor de professores está com graduação (3%) e especialização (3%) em andamento. Dentre os participantes, não há professores somente com o médio (magistério), ou com mestrado e doutorado em andamento, ou concluído. O Gráfico 6 ilustra tal questão.

Gráfico 6 – Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pela escolaridade e pelo nível de formação

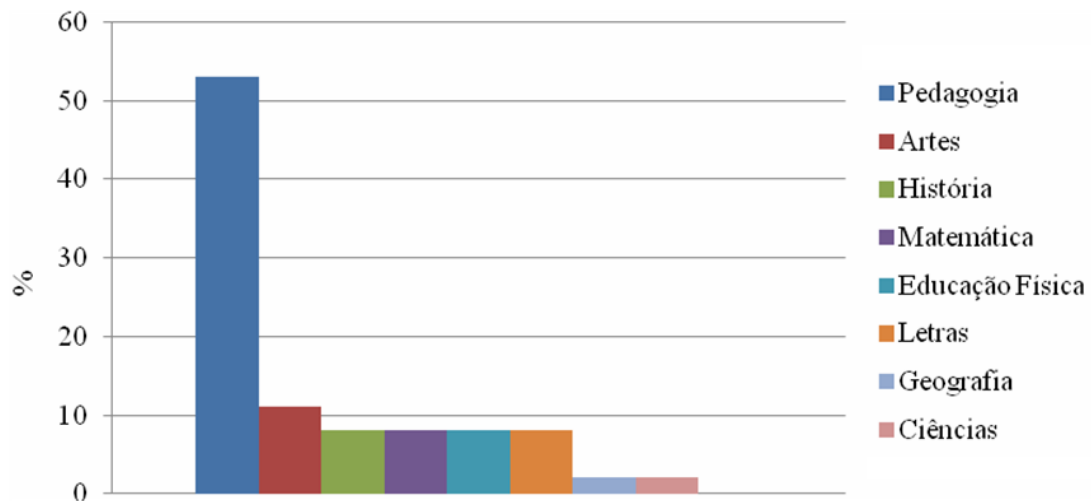


Fonte: Dados primários.

O nível de formação docente na escola, apresentado no Gráfico 6, é, representativo de uma categoria com condições teóricas adequadas ao exercício da função. Entretanto, é evidente que essa qualificação citada não dá conta das problemáticas que permeiam o cotidiano do trabalho docente na escola, até porque, a formação inicial e a pós-graduação não contemplam da forma como deveriam, o diálogo entre a teoria e as questões vivenciadas em relação à inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, esses dados representaram uma possibilidade de enriquecimento dos saberes teóricos que os professores já possuem e que foram necessários às discussões estabelecidas no espaço da escola, suscitada pelas demandas da inclusão referida pelos professores e que ajudaram na construção das ações do projeto de intervenção.

A questão seguinte (Gráfico 7) apresenta a área de formação dos sujeitos da pesquisa. A grande maioria dos professores (53%) possui graduação em Pedagogia. Após, (11%) dos professores são da área de Artes, (8%) são das áreas de História, Matemática, Educação Física e Letras. Em menor número, (2%) dos professores são das áreas de Geografia e Ciências. O grande número de professores licenciados em Pedagogia se deve, principalmente, ao fato de a escola ser de educação básica (anos iniciais), atendendo somente até a quinta série e, em 2014, até o quinto ano.

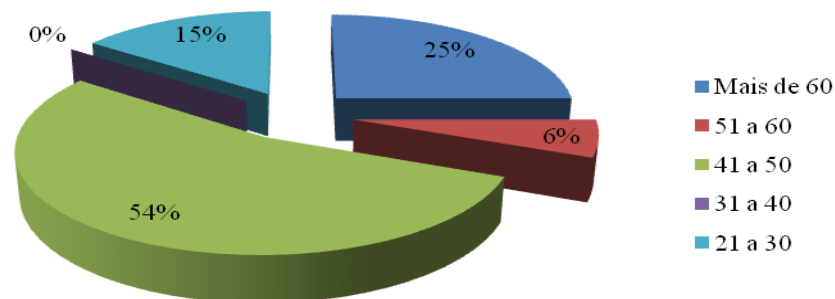
Gráfico 7 – Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pela área de formação



Fonte: Dados primários.

O Gráfico 8 ilustra a questão sobre a carga horária semanal. A maioria dos professores participantes (54%) possui cargas horárias entre 31 e 40 horas semanais. Números significativos de professores (25%) possuem de 51 a 60 horas semanais e (15%) até 20 horas semanais. Em menor percentual (6%) dos professores de 41 a 50 horas semanais e nenhum professor de 21 a 30 horas semanais ou com mais de 60 horas semanais.

Gráfico 8 – Porcentagem de professores participantes da pesquisa, fragmentados pela carga horária semanal de atuação



Fonte: Dados primários.

A carga horária semanal de trabalho é um dos fatores que influencia na disponibilidade e na possibilidade da procura por formação continuada, fora do espaço

escolar. A necessidade de complementação da renda, em virtude de uma remuneração inadequada, leva os professores a exercerem suas funções com uma alta carga horária de trabalho semanal. Tal situação leva a um desgaste bastante significativo, além de dificultar ou impossibilitar a priorização, por parte do professor, da procura por aperfeiçoamento através de cursos de formação continuada, fora da escola. Além disso, dentro da carga horária semanal de trabalho do professor, a previsão de horários para formação ou para outras atividades, que não as desempenhadas com alunos em sala de aula, são bastante escassas. O fato de o professor exercer sua carga horária quase que exclusivamente em sala de aula, denota a dificuldade de o professor participar de momentos formativos fora desta, fato que vem corroborar mais ainda para o desenvolvimento de uma cultura formativa em serviço.

3.7 Formação continuada: discursos e concepções

No Bloco 2, encontra-se as premissas investigadas, referidas na matriz analítica I. Esse bloco revela o entendimento referente à formação continuada, a qual perpassa uma dimensão da constituição da própria profissão docente.

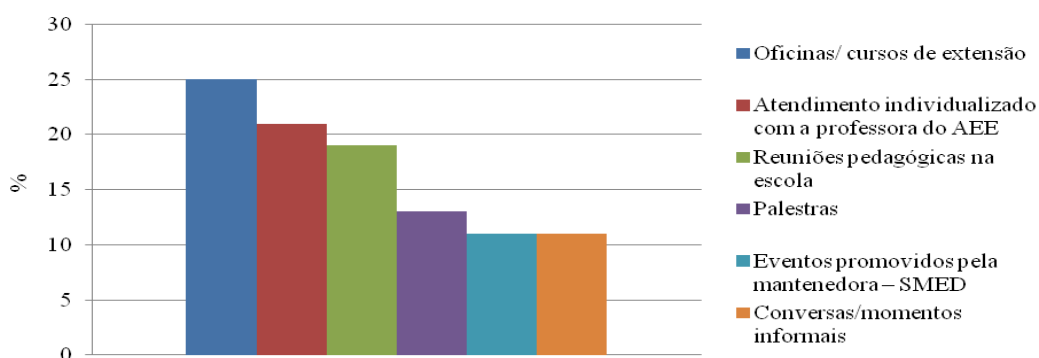
Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto (MANTOAN, 2006, p. 58).

Nesse sentido, ressalto que cada vez mais vem se firmando a necessidade de os professores se apropriarem de conhecimentos legais e teóricos, de atitudes e de posturas que lhes permitam compreender as complexas situações de ensino e de aprendizagem, o que significa que garantir a inclusão é também propiciar aos professores, formação para trabalhar com esses alunos. As mudanças pelas quais passam, na contemporaneidade, a sociedade e as relações entre os sujeitos levam ao entendimento da necessidade de uma permanente formação contínua, que possibilite ao professor, manter-se em constante processo formativo para dar conta das demandas que a ele se apresentam cotidianamente.

Com a intenção de mapear os apontamentos dos sujeitos da pesquisa para esta questão, os professores foram arguidos, inicialmente, sobre o entendimento que têm sobre a formação continuada, identificando quais práticas consideram como pertencentes a esta modalidade formativa, bem como, sobre as práticas mais produtivas, e que representam aportes

significativos, para a sua atuação profissional com os alunos da inclusão, conforme ilustra o Gráfico 9. Para os professores participantes da pesquisa, “Oficinas/ cursos de extensão” (25%), “Atendimento individualizado com a professora do AEE” (21%) e “Reuniões pedagógicas na escola” (19%) são as práticas mais produtivas do ponto de vista da formação continuada com foco na educação inclusiva. Práticas como “Palestras” (13%), “Eventos promovidos pela mantenedora – SMED” (11%) e “Conversas/momentos informais” (11%), também foram consideradas pelos professores como oportunidades formativas.

Gráfico 9 – Práticas ou modalidades de formação continuada mais produtivas ou importantes para a atuação profissional com os alunos da inclusão



Fonte: Dados primários.

A importância da formação continuada é, hoje, um ponto que se constitui como estruturante dos processos de repensar a escola e a prática pedagógica. Assim, refere-se Jesus (2006):

Cremos que, atuando e investigando em contexto, conseguimos apreender, como grupo, que a formação continuada pode constituir-se numa nova forma de estar na profissão, e que a presença da investigação nas questões educativas também é uma característica da atualidade (JESUS, 2006, p. 105).

É no espaço da vivência das experiências profissionais que o professor pode promover um diálogo entre a sua formação acadêmica e a prática que desenvolve, de forma que estas só terão sentido quando contextualizadas às necessidades pedagógicas que se apresentam no dia a dia do trabalho.

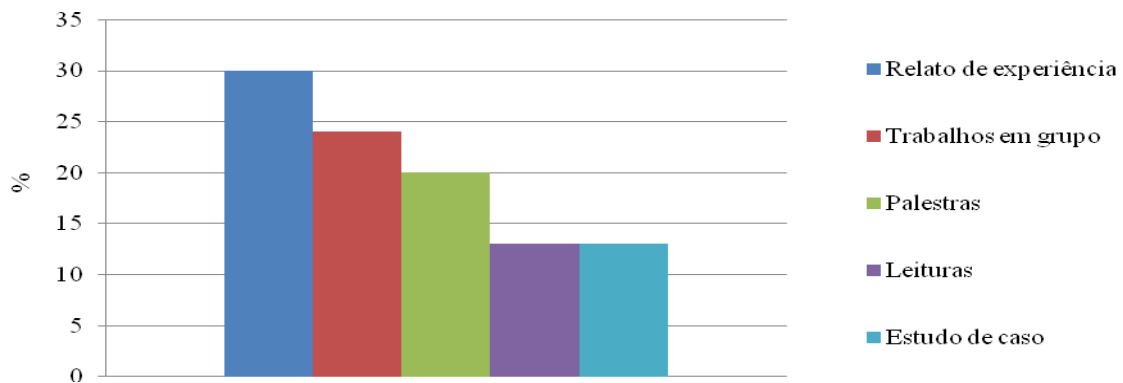
A partir de tais apontamentos, foi possível afirmar sobre a importância que assume o local de trabalho como um espaço efetivo de aprimoramento da prática pedagógica. Para isso, ressaltamos a importância de que o professor possa se afastar de sua sala de aula, tanto mental,

quanto fisicamente, para pensar sobre o seu trabalho. Assim, realizar uma intervenção junto aos professores, de forma envolvida e comprometida, estabelecendo parcerias efetivas, requer, além da abertura e predisposição da equipe diretiva e professores, tempo e espaço para concretizá-lo, visto que atualmente, a formação continuada em serviço não encontra um espaço prioritário na escola.

3.7.1 O processo de formação continuada na escola

Na busca pelo mapeamento dos aspectos relativos ao olhar dos professores para a formação continuada na escola, estes foram questionados a respeito da produtividade de algumas propostas formativas. O Gráfico 10 aponta que, para os professores, atividades como Relato de experiência (30%), Trabalhos em grupo (24%) e Palestras (20%) são as dinâmicas mais produtivas, com relação ao processo formativo. Um menor número acredita que as Leituras (13%) e o Estudo de caso (13%) são dinâmicos, formativos e produtivos. Nenhum dos professores fez outra proposta de dinâmica formativa.

Gráfico 10 – Produtividade das propostas formativas



Fonte: Dados primários.

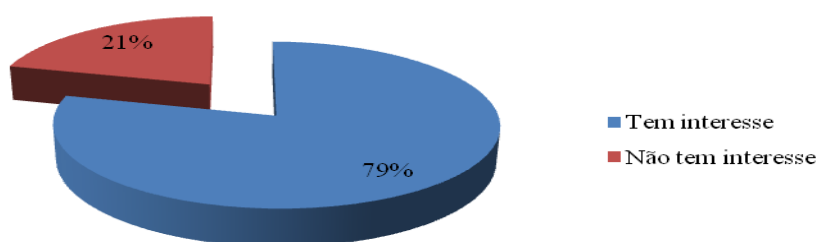
A resposta dos professores à questão aponta para o interesse e a valorização dos profissionais para as atividades que requerem uma participação mais ativa (relatos de experiências, trabalhos em grupo e estudo de caso). Com relação às estratégias palestras e leitura e discussão de textos, enquanto práticas formativas são interessantes, visto que a leitura de textos ajuda a situar as bases teóricas das práticas adotadas para a inclusão.

Esses dados, apontados pelos professores, forneceram indícios para o planejamento da intervenção. O estabelecimento de uma linha de ação que possa orientar o projeto de intervenção foi indispensável para o sucesso deste, no entanto, não funcionou como um elemento que imobilizou o replanejamento da proposta de intervenção. O planejamento e a flexibilidade não constituem elementos antagônicos, ao contrário, são necessariamente interdependentes.

Por outro lado, planejar o processo formativo direcionado para a inclusão não pode estar baseado, unicamente, no levantamento das sugestões dadas pelos professores. A identificação de problemáticas e questões que precisam ser trabalhadas é um importante aspecto a ser levado em consideração, enquanto gestora da educação inclusiva, contudo, o professor do AEE precisa atuar também na identificação destas demandas, propondo um trabalho que possa auxiliar no enfrentamento das situações vivenciadas e observadas na escola, em sala de aula regular, buscando o processo de inclusão.

Quando indagados sobre o interesse em participar da formação continuada, voltada para a educação inclusiva, que seria oferecida em 2014, através do projeto de intervenção, 79% dos professores que entregaram o questionário, responderam afirmativamente, conforme observado no Gráfico 11. Portanto, esse dado me autorizou a pensar em um projeto de intervenção com uma “proposta que incentiva os professores a interagirem, regularmente, com os seus colegas, a estudarem juntos e a que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão”, Mantoan (2003, p. 84). A promoção de parcerias entre os professores potencializaria o trabalho desenvolvido por eles, com efeitos no coletivo da escola e ecoando no trabalho pedagógico com os alunos.

Gráfico 11 – Interesse em participar da formação continuada sobre educação inclusiva



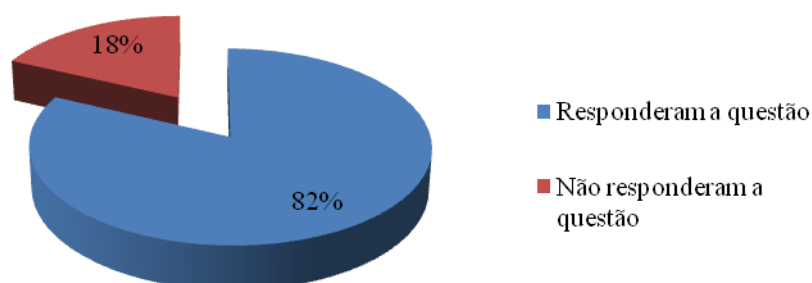
Fonte: Dados primários.

3.7.2 Dificuldades da formação continuada na escola

O levantamento das dificuldades enfrentadas na escola para a efetivação de um processo de formação continuada em serviço, visando à inclusão, constituiu um passo preliminar, fundamental, para a criação de estratégias e a elaboração de alternativas que minimizem tais problemas e/ou desafios.

No instrumento proposto aos professores, o questionamento sobre esse aspecto foi realizado através de uma questão aberta, sem a proposição de alternativas para marcar. Conforme ilustra o Gráfico 12, (82%) dos professores responderam à questão sobre as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço, sendo que (18%) dos participantes não responderam à questão, deixando-a em branco.

Gráfico 12 – Retorno dos professores à questão sobre dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço



Fonte: Dados primários.

Uma possível reflexão se refere aos motivos da “não resposta” de muitos professores a esta questão. O fato de a mesma ser subjetiva, não oferecendo alternativas de marcação, requer do professor participante da pesquisa, uma maior disponibilidade no preenchimento do instrumento. Essa disponibilidade está relacionada, tanto ao escasso tempo que têm para realizar este tipo de atividade, quanto a uma disponibilidade no sentido de compromisso e valorização da pesquisa, como instrumento capaz de apontar alternativas e transformar realidades.

Para Moraes (1999), a metodologia análise de conteúdo, é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de todo tipo de documentos e textos, conduzindo a uma descrição sistemática, qualitativa ou quantitativa, ajudando a compreender os significados de forma a entendê-los para além de uma leitura comum. Nesse sentido, os dados coletados na questão aberta do questionário foram analisados com a intenção de superar a leitura literal dos discursos dos sujeitos, buscando identificar elementos explícitos ou implícitos, que auxiliem na compreensão da questão apresentada. A leitura se constituiu em uma interpretação que não é neutra, já que está permeada pelas percepções do pesquisador, constituindo, assim, uma interpretação pessoal dos dados coletados.

Segundo Bardin (1994), toda e qualquer comunicação humana, seja ela emitida através de linguagem escrita, oral, por gestos, etc., desde que registrada, ou seja, materializada configurando um documento, suporte concreto que apresente durabilidade no tempo, pode ser analisada quanto ao seu conteúdo. Ou seja, a análise de conteúdo visa à interpretação das comunicações, buscando investigar seus sentidos (BARDIN, 1994).

Procurei me aproximar da metodologia de análise de conteúdo, não exatamente seguindo-a rigorosamente. Apenas tentei capturar os indicadores, aos quais denominei de tópicos organizadores (ou itens freqüenciais) para que eu pudesse perceber com clareza quais itens/conceitos/temáticas/abordagens/metodologias estavam mais presentes.

A leitura e a análise das respostas conferidas ao questionamento sobre as principais dificuldades enfrentadas pela escola, na formação continuada em serviço, possibilitaram elencar categorias de análise e reflexões conforme mostra a matriz analítica II. As principais dificuldades apontadas são “tempo”, “carga horária/falta de professores para substituição”, “resistência em abordar o assunto inclusão”, categorias essas que serão detalhadas na sequência. Cabe destacar que o sentimento de intensa familiaridade com as respostas trazidas pelos professores se deu, efetivamente, pois enquanto pesquisadora os acontecimentos relatados foram vivenciados no cotidiano de atuação profissional, no espaço da escola. De fato, as respostas dialogam entre si e também dialogam com muitas outras inquietações, possibilitando uma análise que não se constitui como neutra, pois está impregnada pelas experiências vividas no cotidiano, como professora e defensora de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

A matriz analítica II foi construída a partir da única questão aberta do instrumento aplicado aos sujeitos envolvidos. A referida questão, identificada como 2.4, diz respeito sobre as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço. Da análise de conteúdo, três grandes dimensões afloraram, necessitando, então, de um cuidado

inicial e preparação para começar a cultura de uma formação em serviço. A análise da questão aberta 2.4 encontra-se no Apêndice B.

Figura 5 – Matriz analítica II: dificuldades de execução na formação continuada em serviço

Categorias Emergentes	Elementos Subsidiários nas Respostas	Frequência	Dimensão	Indicador
Agrupamentos semelhantes	Disponibilidade de tempo.	10	Tempo	Necessidade de se aproveitar melhor os horários de formação dentro da carga horária disponível na escola
	Disponibilidade de carga horária.	07		
Agrupamentos semelhantes	Liberar professores porque as escolas não têm recursos humanos suficientes para substituí-lo.	01	Carga horária/falta de professores	Necessidade de a equipe diretiva oportunizar aos professores, a liberação dentro do horário, sem prejuízos ao atendimento dos alunos para participar de formações.
	Professores com carga horária elevada.	06		
Agrupamentos semelhantes	Resistência em parte, por alguns colegas, em discutir e abordar temas referentes ao assunto.	01	Resistência na abordagem da temática inclusão	Pouca familiaridade e conhecimento da Política de Educação Inclusiva

	Oferta mínima de formação	01		
	Despreparo do docente	01		
	Acessibilidade	01		
	Preconceito dos professores	01		

Fonte: Construído a partir das respostas da questão aberta do instrumento de pesquisa; dados primários.

3.7.3 Categorias de Análise

Tempo

A partir da análise das respostas, ficou bastante evidente a preocupação com o tempo destinado à formação continuada em serviço na escola. A maior parte dos professores considerou a pouca disponibilidade de tempo, como uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola na formação.

Com relação a essa questão, os professores apontaram que o tempo destinado à formação continuada em serviço na escola é pouco, para que se possam discutir todos os aspectos necessários ao bom desempenho do trabalho pedagógico na perspectiva de uma educação inclusiva. O tempo escasso se refere, tanto em relação à periodicidade com que se realizam as reuniões pedagógicas, que quando acontecem é mensalmente, quanto ao tempo destinado para cada encontro, em geral de uma hora e meia.

Em se tratando da educação inclusiva, a escola precisa ser um espaço coletivo de discussão, onde os professores possam falar, ouvir, trocar ideias, garantindo uma coerência de ações, entre o que se desenvolve cotidianamente e aquilo que se discute e constrói coletivamente. Mantoan (2003) assinala que:

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula – esta é a matéria prima das mudanças pretendidas pela formação (MANTOAN, 2003, p. 83).

A formação para a educação inclusiva precisa ser entendida como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza, não sendo percebida como eventual ou esporádica.

Para que isso ocorra, é necessário que se crie na escola, um movimento de concretização de uma formação contínua, dentro da sua rotina.

Carga horária/falta de professores

Outro importante aspecto mencionado pelos professores, enquanto dificuldade no estabelecimento do processo de formação continuada na escola refere-se à carga horária/falta de professores no quadro de pessoal da escola.

A sobrecarga de trabalho e a falta de professores prejudicam o andamento de toda a escola, estendendo seus efeitos também à formação continuada no cotidiano. Nóvoa (2007, p. 27) afirma que “a organização das escolas não favorece a existência de tempos e de espaços para uma formação de professores baseada na reflexão e na partilha”. A qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor está diretamente vinculada ao tempo destinado para a realização do planejamento, para as reuniões, encontro entre os professores e entre o professor do AEE, dentre outras modalidades formativas.

Resistência na abordagem da temática inclusão

A resistência dos professores, em relação à educação inclusiva, acontece em diferentes escolas, como já observei ao longo do meu trabalho no AEE, ou quando abordo essa temática ao conversar com professores e equipes diretivas, tanto das escolas municipais quanto estaduais, com o objetivo de refletir com elas sobre os principais desafios de uma escola aberta às diferenças e a problematizar suas práticas pedagógicas no sentido de torná-las inclusivas.

Tais discursos são indicativos de uma necessidade anteriormente verificada junto aos professores, no sentido de que se discuta e se enfrente os conflitos percebidos por eles em relação à inclusão. Para isso, esse projeto de intervenção buscou articular-se em função de duas estratégias: transformar os problemas enfrentados pelos professores, com relação à educação inclusiva em questão de pesquisa, investigação e intervenção pedagógica, através da mobilização que se deseja dos professores; e o entrelaçamento dessa mobilização com as questões da pesquisa interventiva.

A formação de professores deve basear-se em compromissos profissionais, que são também compromissos sociais. O trabalho educativo implica sempre um horizonte ético. Em primeiro lugar, um professor não pode se resignar ao fatalismo do insucesso escolar. A aquisição de um repertório pedagógico serve, justamente, para resolver os casos mais problemáticos. Em segundo lugar, um professor não pode renunciar à missão que a sociedade lhe confiou. São os mais desprotegidos que

necessitam de mais e de melhor escola. A educação para todos só faz sentido caso se traduza na aprendizagem para todos. Em terceiro lugar, um professor deve respeitar as diversas comunidades e culturas, sem esquecer, no entanto, que a sua finalidade é conseguir que as crianças ultrapassem as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade (NÓVOA, 2007, p. 29).

O papel da escola, sem dúvida, altera-se no contexto da educação inclusiva, considerando que a mesma deve efetivar mudanças nas práticas pedagógicas em classes comuns, adotar uma pedagogia dialógica, interativa e interdisciplinar que estimule os professores no seu ato de ensinar.

O ‘despreparo dos professores’ figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com ‘os padrões de ensino e aprendizagem da escola’ (BRASIL, 2005, p. 28).

Pode-se também deduzir que nesta resposta possa estar contida a “falta de vontade de mudar” (MANTOAN, 2006). Ainda segundo a autora:

[...] resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p. 25).

A educação das pessoas com deficiência permite aos professores reverem a sua formação, os seus referenciais teóricos e metodológicos, enfrentando as diferenças de seus alunos, através de uma formação continuada e, acima de tudo, de uma transformação da cultura pedagógica da exclusão.

A questão também pode ser examinada através de Macedo (2005):

Como vamos suportar, nós, professores, o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos precisar estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, vamos ter de aprender técnicas nas quais antes não precisávamos pensar, vamos ter de aprender a ver mais devagar quando estávamos acostumados a ver em uma certa velocidade, vamos ter de aprender a ouvir sem audição, a acompanhar em um ritmo mais rápido quando estávamos acostumados a um ritmo mais lento. Vamos ter de rever as nossas expectativas como professores, as nossas formas de avaliar, de aprovar, de reprovar. Vamos ter de melhorar a nossa condição de trabalho (MACEDO, 2005, p. 29).

Após essas reflexões, ressalto que desejei, com o projeto de intervenção, favorecer através da formação continuada, a socialização de informações e o acesso às políticas

públicas, contribuir para a desconstrução de preconceitos, propiciar espaço no qual as questões internas de cada professor e as representações que trazem acerca da deficiência pudessem ser trabalhadas. Também acreditei que ao se sentir inserido, e parte do processo de formação proposto, o professor passasse a valorizar este espaço, comprometendo-se com o mesmo. Assim, os professores podem considerar o saber de experiência do colega como possibilidade de enriquecimento do seu trabalho, através de dinâmicas de compartilhamento e troca. Por conta disso, creio que a escola foi levada a definir em sua organização, seu currículo, seu planejamento e sua avaliação, opções por práticas heterogêneas e inclusivas, visto que as estratégias de ações para o projeto de intervenção apontaram na direção de que o fundamento da prática inclusiva representa uma expressão de boa prática para todos os alunos.

3.8 Estratégias de ações para o projeto de intervenção

Nesse item apresento a proposta de intervenção no espaço das reuniões pedagógicas, assim como a síntese das propostas que foram detalhadas no capítulo destinado ao relato crítico-reflexivo.

3.8.1 Intervenção nas reuniões pedagógicas de forma periódica e sistematizada

A formação pensada foi intitulada de “Rodas de Formação” e desejo que esta se configure como um espaço transformador na vida profissional dos professores e pesquisadora na busca por uma nova concepção de educação, com novas perspectivas de construção de saberes e fazeres docentes. Conforme ressalta Warschauer (2001, p. 84), a Roda “é o símbolo para viabilizar o diálogo, a troca de experiências, a construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos”, a interlocução entre os sujeitos que a compõe está para além da configuração do círculo, acontece nas relações de confiança que se estabelecem nesse processo como um todo. Foi fruto de uma construção coletiva, com propostas abertas e constantemente avaliadas. Cíclicas, no contexto de se alimentar constantemente, no concernente ao preenchimento de lacunas que se enxergam ao atravessar o caminho desta roda, e perceber que lacunas ficaram e que em breve, retornaremos para sanar e/ou minimizar tais obstáculos e tornar mais rápida essas passagens cíclicas de aprendizagens mútuas.

Realizaram-se no total dez encontros, sendo oito encontros de duas horas cada, no seguinte horário: das 17h30min às 19h30min, e excepcionalmente em um sábado no horário

das 8h às 12h, configurando-se em dois encontros, com duração de duas horas cada um, conforme acordado com a equipe diretiva da escola, no período de março a agosto de 2014, contemplados dentro do planejamento de reuniões propostas no calendário escolar, com as seguintes propostas formativas: leituras, relato de experiência, oficina pedagógica, estudo de caso, palestra, trabalho em grupo, pesquisa com gravuras e imagens, reflexão com utilização de vídeos, a maioria elencadas pelos professores durante a pesquisa diagnóstica. Levei em consideração os aspectos levantados pelo grupo pesquisado, e assim organizamos a proposta do projeto de intervenção, estipulando antecipadamente, as atividades de cada um dos dez encontros do trabalho. A avaliação, após cada encontro, ofereceu melhores condições para (re)planejar os próximos.

Na primeira reunião administrativa e pedagógica, realizada pela equipe diretiva na escola, no dia 25 de fevereiro de 2014, vencida a pauta prevista, solicitei um tempo para falar e reafirmar a proposta de intervenção já anunciada no final do ano letivo anterior. Explanei, oralmente, que o projeto de intervenção, conforme já acordado com a equipe diretiva em 2013, aconteceria no espaço das reuniões pedagógicas previstas no calendário letivo para este ano. Argumentei que as modalidades formativas foram pensadas a partir das respostas dos professores ao questionário aplicado no ano anterior. Combinei com a equipe diretiva que essa formação ficaria sobre a minha responsabilidade, com acompanhamento e participação da coordenadora pedagógica.

3.8.2 O início da intervenção

Retomo algumas questões relativas à metodologia a fim de elucidar como se deu a intervenção, ou seja, a descrição mais detalhada possível das propostas formativas, assim como retomar alguns aspectos relacionados à avaliação da intervenção. A seguir faço uma retomada da proposta metodológica da intervenção: programei dez encontros, sendo que a partir da matriz analítica II, foram propostas as rodas de formação, cada roda apresentaria a seguinte configuração: lista de presença (Apêndice C), registro dos professores através das escritas de metacognição, conforme o modelo (Apêndice D), registro fotográfico sempre que possível e registro da pesquisadora no diário de campo.

A figura abaixo apresenta a síntese das propostas das rodas de formação:

Figura 6 – Síntese das propostas das rodas de formação

Roda de Formação	Proposta
1ª Roda de Formação 20/03/2014	A roda dos professores: conhecer a proposta de intervenção e aprofundamento teórico e da legislação através de leituras.
2ª Roda de Formação 03-04/04/2014	Palestra: aprofundamento de temática: Transtorno do Espectro Autista
3ª/4ª Roda de Formação 26/04/2014	Apresentação do trabalho desenvolvido no AEE, discussão sobre avaliação e reflexão através de um vídeo.
5ª Roda de Formação 27/05/2014	Pesquisa com imagens e reflexão através de uma figura.
6ª Roda de Formação 16/06/2014	Estudo de caso e aprofundamento teórico através de leitura.
7ª Roda de Formação 26/06/2014	Reflexão sobre a prática: relato de experiência.
8ª Roda de Formação 14/07/2014	Oficina pedagógica.
9ª Roda de Formação 05/08/2014	Reunião com a equipe diretiva e entrega de materiais subsidiários para reformulação do PPP.
10ª Roda de Formação 18/08/2014	Finalização com apresentação das atividades realizadas e avaliação final do projeto de intervenção.

3.9 Avaliação e monitoramento do Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção teve como elementos avaliativos e de monitoramento as observações da pesquisadora, conversas informais, diálogo com o orientador, além das escritas de metacognição²⁴ dos professores. Damiani (2006) em seus estudos demonstra que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e a uma potencialização do processo de aprender. Refletir sobre nossas aprendizagens deve ser um exercício diário de todas as pessoas, especialmente para nós professores, possibilitando a

²⁴Atividades metacognitivas são aquelas nas quais o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender (DAMIANI, 2006).

conquista progressiva da autonomia, a descoberta das próprias potencialidades e a criação de articulações entre teoria e prática passíveis de transformação. Neste intuito, utilizei a escrita metacognitiva como instrumento e estratégia de reflexão, a fim de identificar se os professores compreenderam os efeitos da intervenção. A tarefa deveria ser realizada em um caderno pequeno destinado apenas para essa finalidade, denominado de caderneta de metacognição na qual os professores produziram um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita: ‘O que aprendi?’, ‘Como aprendi?’ e ‘O que não entendi?’ Nörnberg (2014), com base na formação proposta.

Porém, com o desencadeamento da intervenção, por observações sistemáticas e contínuas de que não seria possível a constituição desta caderneta, propus que os professores elaborassem pequenos registros de suas concepções sobre as rodas de formação. A partir de instigações para a confecção de pequenos textos, sugeri inícios de parágrafos para que então os professores elaborassem o que denominei de escritas metacognitivas. Esses registros, já explicitados no capítulo relativo à metodologia, serviram como análise e acompanhamento do projeto de intervenção, permitindo a tomada de consciência da própria aprendizagem. As escritas metacognitivas se constituíram, então, de pequenos textos produzidos por sujeitos em situação de intervenção, focados em atividades de grupos ou individuais, que após determinada tarefa/ação foram provocados a escrever suas próprias impressões e detalhamento de como aprenderam, explicitando fatores facilitadores ou perturbadores dessa aprendizagem.

Outro procedimento de avaliação e monitoramento constituiu-se da observação que serviram como um importante instrumento de avaliação e foram realizadas durante todo o processo de formação/intervenção. Tais observações foram realizadas por mim e registradas no diário de campo da pesquisadora, as quais contribuíram para a escrita do relato descritivo reflexivo das rodas de formação.

4 RELATO DESCRITIVO REFLEXIVO DAS RODAS DE FORMAÇÃO

[...] é a qualidade *das trocas* [grifo do autor] estabelecidas no *processo partilhado* [grifo do autor] que propicia o desenvolvimento criativo e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de ensinar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, o formar-se formando... (WARSCHAUER, 2001, p. 300).

O presente relato descritivo reflexivo visa apresentar a implementação e avaliação do Projeto de Intervenção, em contexto da Educação Inclusiva, intitulado de “Rodas de Formação”. Está fundamentado teoricamente nos referenciais pedagógicos e metodológicos elencados no terceiro capítulo desse trabalho, assim como também nos referenciais e na legislação que regem a Educação Inclusiva.

Reitero que as rodas de formação, proposta adaptada de Warschauer (2001), propiciaram um trabalho de intervenção organizado para que o coletivo de professores pudesse trocar experiências e estudos e principalmente refletissem sobre o seu cotidiano e suas práticas pedagógicas.

A escola como espaço de transmissão de saberes, precisa ser repensada, assim como a concepção de aprendizagem e de ensino, pois aprender significa questionar certezas pretensamente conclusivas e manter aceso o fogo da curiosidade, da criatividade; chamadas da vida. Por ser o local onde vivem os professores, a escola pode ser proposta como espaço privilegiado para sua formação (WARSCHAUER, 2001, p. 15).

Assim, neste capítulo descrevo as rodas de formação, os registros dos resultados obtidos, através dos instrumentos de coleta e observação da pesquisadora e da avaliação dos envolvidos²⁵, descritos nas escritas de metacognição de alguns professores²⁶. O período da intervenção foi de março a agosto de 2014, consubstanciando numa importante análise crítica e reflexiva face ao processo de intervenção. O registro das rodas de formação se deu através das atas de presenças nas reuniões, registro fotográfico, notas no diário de campo e da descrição detalhada de cada roda de formação para a posterior análise e depuração desse material. Trechos e expressões retiradas literalmente das escritas das professoras foram

²⁵ Utilizei nas falas da análise, a convenção “P” para professores e para equipe diretiva da escola.

²⁶ Não desconheço o respeito necessário às evidências de relações de gênero na escrita. Entretanto, durante o trabalho, utilizei, prioritariamente, o vocábulo “professora/professoras” ao me referir aos sujeitos da pesquisa, pois os mesmos são mulheres, visto que, nesse momento não trabalha nenhum homem na escola. Do mesmo modo, sempre que fizer referência ao coletivo dos profissionais da educação, não somente ao grupo de sujeitos da pesquisa, usei o vocábulo “professores”.

analisados em um processo de retorno dos dados e em constante diálogo com os autores que sustentam teoricamente essa pesquisa.

A efetivação das propostas trabalhadas na formação continuada no espaço da escola passa pela constituição do próprio grupo enquanto coletivo, assim, precisei estar atenta ao movimento do grupo, ao engajamento e ao interesse de cada integrante à receptividade e às demandas. Durante as rodas de formação assumi uma atitude observadora e crítica em relação a qualquer tipo de situação, no contexto da intervenção, que pudesse revelar como as professoras estavam se sentindo e que fosse relevante registrar no diário de campo. Esses registros ocorriam ao término de cada roda de formação, não sendo possível a escrita no momento imediatamente após a intervenção. O registro no diário de campo era feito no máximo no dia seguinte para não perder a essência do que foi dito e vivido na respectiva roda. Em média, o tempo de registro no diário de campo que cada roda demandava era de duas horas, tempo esse, que eu sozinha, registrava em maiores detalhes tudo o que ocorreu naquela roda de formação.

Em algumas vezes, percebi um desencontro entre combinações feitas e ações efetivadas. Constatei certa dificuldade em conseguir com que as professoras construíssem novas hipóteses, alcançando mudança de concepções, se aproximando das concepções consideradas como apropriadas do ponto de vista de uma cultura formativa relacionada à inclusão e que se traduzisse na sua prática de sala de aula.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

O PI tentou quebrar com o individualismo da prática docente, através das discussões realizadas com o grupo incentivando as professoras para que trabalhem de forma coletiva, aprendendo umas com as outras, visto que a identidade profissional resulta de memórias de sentidos diversos, de encontros e de oportunidades do diálogo com o outro que nos constitui, portanto, é coletiva, não solitária. Como educadores, entendo ser preciso aprofundar as reflexões aqui apresentadas resultantes das rodas de formação, dando continuidade e ampliando esse debate tão rico e necessário. Tendo organizado a escola como espaço formativo com o intuito de atingir os objetivos do projeto, fomos construindo coletivamente as ações, sendo estas previamente apresentadas às professoras, as quais são descritas, analisadas e avaliadas neste relatório.

1ª Roda de Formação: A roda de professores

Foco: Conhecer a proposta de formação constituída no projeto de intervenção.

Atividades realizadas: Apresentação da proposta de formação através de recursos multimídias, leituras orientadas, diálogos e confecção do Brasão.

Resultado esperado: Que os professores se sintam tocados pela proposta formativa e reflitam sobre suas crenças, valores, preconceitos que constituem suas práticas pedagógicas.

Nesse primeiro encontro de formação na escola, que aconteceu no dia 20 de março de 2014 às 17h30min, tendo a presença de vinte e duas professoras utilizei como base, os estudos de Warschauer (2001) sobre a proposta formativa de sua autoria intitulada “A Roda de Professores”, uma prática de autoformação assistida e partilhada. A proposta que levei para essa primeira Roda²⁷ foi, além de apresentar o trabalho que estávamos iniciando, confeccionar um Brasão. Essa proposta é uma estratégia utilizada por um autor francês (PASCAL GALVANI, 1995 apud WARSCHAUER, 2001) que vê o brasão como um método complementar às histórias de vida para explorar a autoformação na sua dimensão existencial.

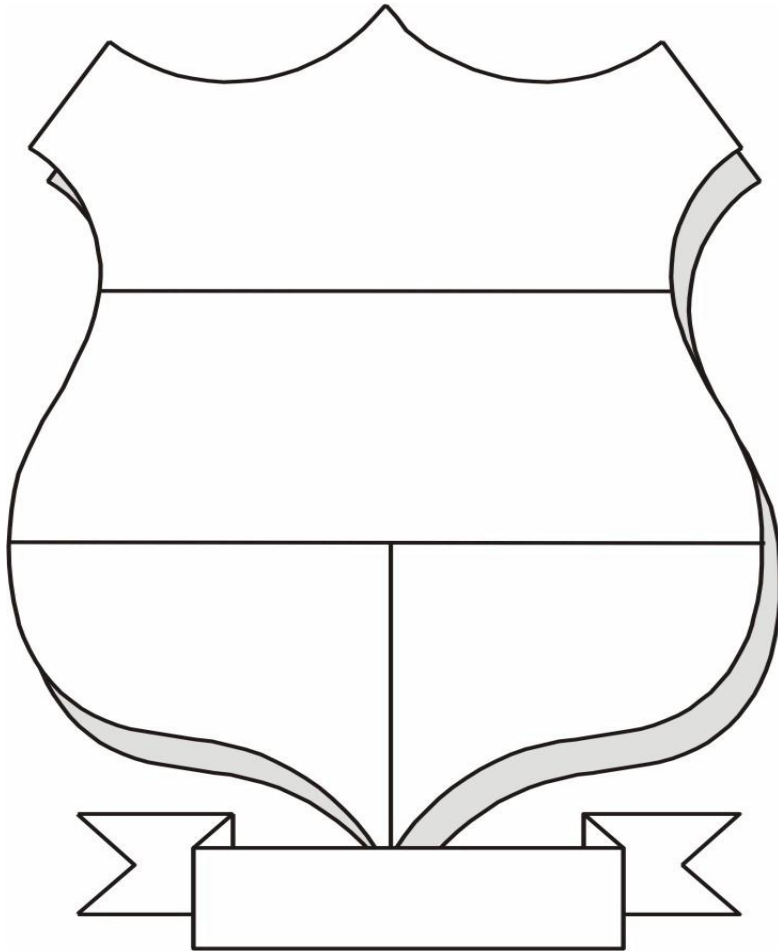
Aqui não se trata da metodologia de histórias de vida e, sim, de uma adaptação para que as professoras retratem ou reflitam algumas concepções que norteiam seu trabalho pedagógico. Logo, usei essa técnica adaptada apenas para as professoras aflorarem suas concepções iniciais sobre a temática da inclusão.

Inspirada, nessa estratégia, utilizei o modelo proposto por Warschauer (2001), adequando-o aos objetivos e condições do grupo. Pretendia que essa fosse uma oportunidade para que cada uma das professoras presentes pudesse fazer um esforço de reflexão, aproximando-se de si mesmo e valorizando-se, apoiadas no simbolismo da nobreza inerente ao brasão, além de se apresentar às colegas de uma forma mais transparente e profunda, estabelecendo uma relação mais íntima. Nosso brasão tinha cinco espaços a serem preenchidos a partir das indicações (símbolo, três dificuldades enfrentadas com relação à temática da inclusão, duas qualidades que reconhece em si para trabalhar com a inclusão, duas referências teóricas que amparam o seu trabalho, lema). Após a confecção, as professoras apresentaram o seu brasão, viabilizando a partilha com os outros, o que é fundamental num trabalho autoformativo. Infelizmente, as professoras não dispuseram de tempo suficiente para aprofundarmos as discussões no momento da apresentação, o que de certa forma,

²⁷ Utilizo, a partir de agora, a expressão roda para significar todo encontro realizado com as professoras, materializando a expressão rodas de formação.

descaracterizou um pouco a proposta inicial, que era a possibilidade de valorizar a escuta do outro e de reflexão no grupo.

Figura 7 – Representação do brasão



Fonte: Adaptado de Warschauer (2001).

Conforme previsto, a proposta de confecção do Brasão demonstrou as certezas que sustentam as práticas pedagógicas e as convicções arraigadas. Os autores mais citados nas referências das professoras foram Paulo Freire e Jean Piaget. As evidências daquilo que os professores estão fazendo, ancoradas nos referenciais apontados nos permitiu coletar indícios sobre o que e como auxiliar no (re)planejamento das situações de ensino e de aprendizagem. As professoras tiveram a oportunidade de compartilhar suas reflexões e suas experiências com a educação inclusiva (ou geral). Observei que nenhuma das professoras citou autores que trabalham com a temática da educação inclusiva, o que me mobilizou para na próxima roda levar autores que trabalham com essa temática. Nesse sentido, ante o constatado, era latente que o conhecimento relacionado à inclusão, era foco urgente de atenção, em vista de entender

que o conhecimento das bases teóricas e da legislação repercute na organização e planejamento das situações de ensino e de aprendizagem.

Extraio como ilustração um trecho das anotações do diário de campo, que expõe a observação do vivido:

Notei que a atividade de confecção do Brasão foi difícil de realizar, talvez pelo fato de terem que expressar e colocar suas concepções, expor suas dificuldades para trabalhar a inclusão e fazer opções de teóricos que amparam seu fazer pedagógico num primeiro momento com o grupo (DIÁRIO DE CAMPO, março, 2014).

Analisando seus brasões, encontrei as seguintes dificuldades apontadas pelas professoras para trabalhar a inclusão, ou seja, muitas se relacionam ao medo do desconhecido, insegurança, falta de conhecimento e formação adequada, em encontrar o melhor caminho para a inclusão, preconceito, falta de vontade, trabalho muito individualizado, preocupação com a professora do ano seguinte, dificuldades para fazer o planejamento, no relacionamento com os pais, e a falta de profissionais para a grande demanda de alunos incluídos na escola. As considerações e reflexões explicitadas pelas professoras fornecem uma ótima lente para analisar como estas compreendem e concebem a temática. A preocupação de algumas com a professora do ano seguinte aquela que daria continuidade ao trabalho iniciado por elas, demonstra importância da postura pessoal do professor ante a inclusão, uma vez que a escola procura ter uma proposta inclusiva, ainda que muitos não a adotem.

A intencionalidade no processo formativo me remete novamente, para o papel do professor inclusivo, que precisa constantemente fazer uso da sensibilização, criatividade e de práticas pedagógicas que se pautem em preceitos inclusivos. Mantoan preconiza que “talvez seja este o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o *outro* [grifo do autor]. Este *outro* [grifo do autor] que é, sempre e necessariamente, diferente!” (MANTOAN, 2013, p. 67).

Continuando a análise dos registros nos brasões com relação às qualidades que reconhece em si para trabalhar a inclusão, as professoras citaram com muita frequência serem comprometidas, responsáveis, terem boa vontade, ética, determinação, paciência, amor, dedicação, disponibilidade para aprender, respeito com o tempo dos alunos. As professoras demonstram que os aspectos afetivos pesam bastante no processo de ensinar e que as qualidades acima referidas colaboram com o processo de inclusão. Esta atividade serviu como uma primeira experiência para iniciar, sobretudo, uma atitude reflexiva em relação à própria prática docente.

Após, a confecção dos brasões apresentei os fundamentos legais e fiz o compilamento de algumas questões relativas à inclusão com o título de “Algumas considerações importantes”. Este texto consta no Apêndice E e foi apresentado através de uma leitura dirigida, que consistiu no acompanhamento pelo grupo da leitura de um texto organizado a partir dos meus estudos. A leitura foi realizada coletivamente pelas participantes e comentada a cada passo por mim. Nesse momento fui ressaltando os principais pontos observados durante a leitura e que suscitaram uma boa discussão no grupo, durando em média 30min. Nessa roda, as observações e as questões levantadas pelas professoras foram anotadas pela coordenadora pedagógica. Conforme relato de uma professora: “acho importante que a gente saiba sobre esses assuntos, porque assim nós podemos também explicar para os pais dos nossos alunos que cópia não é fazer pedagógico e que cada aluno tem o seu tempo para aprender” (P1).

Outra professora fez o seguinte comentário durante a discussão: “É importante que haja redução de número de alunos em sala pra que haja mais tempo e disponibilidade ao atendimento mais individualizado aos alunos que precisam” (P2).

É evidente que a educação traz em sua bagagem uma ampla lista de desafios, que abarcam desde a formação dos profissionais, passando por problemas de infraestrutura, de espaço, de tempos, além de questões sociais adversas que refletem, inevitavelmente na escola, conforme já apontado pelas professoras acima.

Ao apontar a importância da formação continuada de professores para a qualidade de trabalho pedagógico com os alunos da inclusão, de forma alguma entendo o professor como único responsável pelo processo de inclusão, que é dependente de outras variáveis, acima apontadas pelas professoras. Imbernón (2011) considera que:

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional-, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p.15).

Termino essa roda com o seguinte pensamento retirado do diário de campo: Espero que esses encontros renovem o nosso prazer de aprender junto, rompendo com o isolamento que nos fragiliza como profissionais, principalmente em relação à educação inclusiva (DIÁRIO DE CAMPO, março, 2014). Também percebo que o resultado esperado foi

atingido, pois as professoras passaram a ter mais conhecimento sobre a legislação e puderam expressar seus sentimentos, angústias e concepções.

2ª Roda de Formação: Palestra sobre Transtorno do Espectro Autista com os profissionais que atuam no CAPTA

Foco: Aprofundar os conhecimentos dos professores.

Atividades realizadas: Participação de palestras promovidas pelo CAPTA no Colégio Municipal Pelotense.

Resultado esperado: Estimular o interesse, oferecer subsídios para uma prática pedagógica eficiente.

Essa modalidade formativa tem por finalidade abrir questões, confirmar ideias ou propostas, estimular interesse, leituras e reflexões, além de reunir os colegas em um mesmo objetivo, de aprofundar os conhecimentos e as informações das professoras.

Com o objetivo de trabalhar temáticas que contribuam para a reflexão e a compreensão que se tem acerca da deficiência: promoção de acesso, direitos e inclusão social e escolar, deficiência, mudanças de atitude e inclusão, desqualificação e preconceito *versus* reconhecimento de potencialidades da pessoa com deficiência que se manifestam na escola, na cultura, nas artes, nas atividades produtivas e na vida diária, práticas pedagógicas inclusivas, dentre outros. A temática proposta para a palestra se refere ao desconforto e desconhecimento da maioria dos educadores sobre o transtorno do espectro autista.

Essa atividade estava prevista para acontecer na 6ª roda de formação, porém como já disse antes, essa foi uma proposta aberta e que sofreu alterações advindas de diferentes situações. Aproveitei a oportunidade de inserir no planejamento da intervenção as atividades propostas na Semana Municipal de Conscientização sobre o Autismo que trazia em sua programação dois dias com palestras sobre a temática, visto que palestras foi uma das modalidades formativas elencadas pelos professores para a formação. Solicitei a equipe diretiva que liberasse as professoras para assistir as palestras, no que fui atendida. Assim nos dias 03 e 04 de abril de 2014, 15 professoras participaram de forma voluntária do ciclo de palestras “Conversando sobre Inclusão”. Deslocamo-nos da escola para o auditório do Colégio Municipal Pelotense e às 14h do dia 03 de abril participamos da palestra com a Dra. Juliana Maia, Drª. Denise Motta e a psicóloga Ana Laura Cruzeiro. No dia seguinte, 04 de abril também às 14h, assistimos a fala da psicóloga Mª. Lilian Tavares e da professora da UFPel Drª. Siglia Camargo.

Ao retornarmos para a escola, fizemos uma roda de conversa sobre os assuntos tratados, conversamos sobre a grande participação dos pais nesse evento e a oportunidade que tivemos de ouvir pessoas da área da saúde e da educação. Essa roda não teve registro fotográfico, pois se deu num ambiente em que o grupo estava fora da escola e com outros profissionais da rede municipal.

Considero que pela efetiva participação das professoras nas palestras promovidas pelo CAPTA, não havia necessidade, nesse momento, de chamarmos outros profissionais para o debate da temática na escola, visto que o esperado com essa proposta foi alcançado. Conforme expõe a seguinte escrita:

Achei muito importante ter assistido às palestras sobre o autismo, sem dúvida elas contribuíram para o meu crescimento como pessoa e como professora e me ajudarão a conhecer e a interpretar algumas reações que o meu aluno autista manifesta na sala de aula (P. 20).

Penso que essa participação foi mais efetiva, em função de já estarmos trabalhando com a temática na escola. Segundo Sartoretto (2013):

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais (SARTORETTO, 2013, p. 79).

Identifico a necessidade de essas palestras acontecerem de forma mais sistemática, pois a partir delas foi possível pensar em encaminhamentos pedagógicos para os alunos com transtorno do espectro autista. Extraio um trecho do diário de campo:

Percebo que após as palestras, a P19 começou a oportunizar ao seu aluno com transtorno do espectro autista momentos de socialização da sua aprendizagem o que antes não ocorria, por exemplo, o aluno passou a participar, assim como os demais das leituras em grupo, era chamado no quadro para completar as respostas, enfim passou a ser “enxergado” pela professora (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2014).

Extraio um trecho da fala da palestrante Siglia Camargo que pode ter contribuído na mudança de postura da professora em sala de aula e que ilustra a minha percepção: “inclusão

é uma inserção incondicional, o que muda é a prática e as estratégias pedagógicas dos professores, não é o aluno que tem que se adaptar...” (informação oral²⁸).

Destaco que nessas duas primeiras rodas, não foi possível apresentar a proposta de escrita de metacognição, sendo que na primeira roda, não houve tempo para apresentar a proposta dessa escrita e na segunda roda, em função de estarmos num outro local, o que inviabilizou também a apresentação da mesma.

3ª e 4ª Roda de Formação: Afinal qual é o trabalho desenvolvido pela professora do AEE e sua relação com o trabalho desenvolvido na sala de aula?

Foco: Refletir sobre a função do AEE e sua relação com a sala de aula regular

Atividades realizadas: Apresentação através de Power Point sobre a função do AEE, avaliação e pareceres descritivos, exposição dialogada e uso de vídeo.

Resultado esperado: Que os professores percebam que a educação especial realizada no AEE está a serviço de uma educação inclusiva dentro da escola. Sensibilização e reflexão através do vídeo.

No dia 26 de abril de 2014, realizamos a roda de formação excepcionalmente em um sábado, o que se configurou como dois encontros, o primeiro aconteceu às oito horas e o segundo iniciou às dez horas. Estavam presentes 19 professoras. A reunião foi aberta pela diretora da escola, que agradeceu a presença das professoras e a minha disposição em realizar a formação neste dia. Os registros das falas das professoras nessa roda foram realizados por uma das coordenadoras pedagógicas. Antes do início da apresentação do que iríamos fazer nessa roda, uma professora mostrou-se contrariada, dizendo o que segue: “não estou satisfeita de estar aqui num sábado pela manhã ouvindo sobre o trabalho da professora Luciane, pois este assunto não me interessa” (P3). Confesso que essa declaração me trouxe desconforto, visto que a professora anteriormente havia manifestado interesse em participar das reuniões. O grupo ficou chocado evidenciado pelas suas expressões faciais, porém nenhum dos presentes naquele momento esboçou qualquer reação, seja de apoio ao que a professora falou, seja de apoio a mim que evidentemente fiquei bastante incomodada. Essa situação remete a reflexão de quão difícil é impregnar uma cultura formativa na escola.

Enquanto montava o equipamento que seria utilizado nesse dia, algumas colegas foram ao meu alcance com palavras de apoio e incentivo, o que ajudou a dissipar o clima de

²⁸ Em palestra proferida no auditório do Colégio Municipal Pelotense na Semana Municipal de Conscientização sobre o Autismo em 04 de abril de 2014.

mal estar instalado. Mesmo sabendo que existe a falta de postura por parte de alguns colegas, penso que é a minha postura e seriedade frente ao que estou propondo que vai gerar respeito e participação nas rodas de formação. Iniciei então uma apresentação através de Power Point sobre avaliação e pareceres descritivos. Apresentei os pareceres que eu escrevo para as professoras, visto que os alunos da inclusão têm seus resultados avaliativos registrados em pareceres. Porém, primeiramente senti a necessidade de conversarmos sobre a avaliação e em especial a avaliação dos alunos da inclusão, dessa forma solicitei às professoras que relatassem como avaliavam seus alunos e que instrumentos avaliativos utilizavam. Também utilizei a técnica de exposição dialogada, com os principais aspectos relacionados ao trabalho do professor do AEE. Gil (2008) considera que a exposição dialogada é uma estratégia versátil e rápida; é útil para a introdução de qualquer assunto; permite comunicação de experiência e observações pessoais que não são possíveis por outros meios.

Após o debate inicial, foi apresentado o vídeo “Bem vindo à Holanda”²⁹, com a finalidade de sensibilizar e provocar mudanças de âmbito pessoal, quanto profissional e sua correlação com a educação. Assim, se fez uma reflexão sobre o impacto emocional do vídeo com o intuito de se pensar a necessidade de traçarmos uma nova disposição da escola, com vista ao pleno acolhimento das diferenças. O vídeo expõe o que tão bem é descrito nas palavras de Mantoan (2003):

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (MANTOAN, 2003, p.34).

Considerei interessante extrair e analisar alguns depoimentos das professoras a fim de comprovar a relevância desta ação:

Estou aproveitando bastante nossos encontros, na outra escola em que trabalho a professora de sala de recursos não conversa com os professores sobre essas questões, estava muito angustiada com os pareceres e agora vejo que posso contar contigo (P4).

Outra professora disse o seguinte: “quando estamos conversando sobre avaliação, não estamos só nos referindo a avaliação para os alunos com deficiência, mas essa questão diz respeito a todos os alunos da turma” (P5).

²⁹ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=dNpuc2rjz2k&hd=1>.

Considero que as práticas de avaliação devem ser acompanhadas por transformações sobre o ensino, a gestão da sala de aula e da atenção aos alunos e de modo particular aos da inclusão. Como menciona Mantoan (2013, p. 37): “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”.

Na fala de algumas professoras durante a discussão gerada pela temática, elas deixaram claro que se sentem despreparadas para trabalhar com os alunos incluídos e que a falta de formação é um fator dificultador para a inclusão, assim como o grande número de alunos incluídos por turma. Por outro lado, reconhecem os benefícios da escola inclusiva para a criança com deficiência em termos de socialização e autonomia. Confirmando essas observações através do seguinte relato:

É muito importante quando alguém nos mostra que temos vários caminhos como opção e não um só, que temos também que valorizar as relações e os avanços que os alunos têm mesmo que não consigam aprender todos os conteúdos (P6).

Outra consequência positiva da inclusão ressaltada por elas é a oportunidade criada pela interação entre a criança com e sem deficiência, conforme o relato de uma professora: “na minha turma realizo trabalho com grupos heterogêneos e assim os alunos que apresentam alguma deficiência são ajudados pelos demais no grupo” (P6).

As professoras manifestaram suas dúvidas sobre como lidar com os alunos com deficiência e também demonstraram concepções equivocadas sobre estratégias de cunho inclusivo, em relação aos procedimentos avaliativos, que foram discutidos nessa roda. Outro depoimento me levou a pensar na importância de envolver cada vez mais os professores num trabalho coletivo, através do projeto: “meu sentimento em relação a esses alunos é de medo e de fracasso, pois não consigo ver avanços na aprendizagem deles” (P7).

Observei nesse depoimento que a deficiência é percebida ainda como algo desconhecido e que por isso desperta a reação de resistência às mudanças necessárias. Ainda sobre esse relato, esse traz uma visão de educação que valoriza muito a aprendizagem acadêmica e o avanço cognitivo. Isso me remeteu a importância dessa proposta de formação, pois não se trata apenas dos professores conhecerem mais sobre as deficiências ou como ensinar a esses alunos, embora isso seja fundamental como condição objetiva para que a inclusão seja colocada em prática, mas de criar espaços para que os professores reflitam como são afetados por esta convivência. Na concepção de Warschauer (2001):

Portanto, investir na criação de contextos sociais participativos e solidários é criar melhores condições para o desenvolvimento de cada pessoa que deles participam. Alimentar as redes de conversas e explicitar as histórias construídas a partir delas, individuais ou grupais, são caminhos para tomarmos consciência do poder (trans) formador de cada um na construção de uma sociedade mais justa (WARSCHAUER, 2001, p. 112).

De acordo com o foco desse estudo, incentivei as professoras a falarem dos sentimentos vivenciados na convivência com os alunos com deficiência e as reflexões pessoais que esta experiência de formação lhes suscitou. Para isso solicitei que as professoras fizessem registros que chamei de escritas de metacognição. Expliquei a intencionalidade do seu uso nas formações. As professoras concordaram com essa proposta, e se comprometeram a fazê-la. No que diz respeito às avaliações sobre a intervenção, através do registro da metacognição, estas serviriam para conduzir as novas intervenções e também tomar conhecimento das aprendizagens adquiridas pelas professoras, e assim rever e melhorar nossa proposta de intervenção a fim de contribuir na melhora da prática pedagógica dos envolvidos.

Encontrei no texto organizado por Nörnberg (2014), um exemplo desse papel do professor na construção da autoria da escrita como atividade expressiva.

A Caderneta de Metacognição é uma estratégia que visa criar condições que favoreçam a reflexão sobre a ação docente. Nesse sentido, ao produzir um texto a partir das três questões propostas como guia para a escrita na Caderneta de Metacognição (O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi?), o que se espera é que o professor explicita as crenças, os objetivos/metabolismos e os conhecimentos, percebendo que estes se afetam mutuamente na concretização dos processos de ensino e, sobretudo, percebendo que tal interação resulta em tomada de decisão e ação – momento-a-momento – para sua atuação em sala de aula (NÖRNBERG 2014, p. 1).

Portanto, nessa roda, as professoras foram desafiadas a iniciar as suas escritas metacognitivas. As reflexões metacognitivas também podem contribuir para que os professores façam uma avaliação e adequação da prática pedagógica e, dessa forma ajudar na construção da profissionalização.

Nessa roda fui afetada por vários sentimentos: de frustração, indignação e também de agradecimento pela boa participação. Assim terminei essa roda me sentindo satisfeita com o rumo que demos ao longo do encontro e com a boa receptividade após o depoimento inicial, já relatado. Essa situação me desafiou ainda mais no planejamento e condução do processo que estava propondo. Entendo que consegui atingir o resultado esperado nesses encontros, apesar do incidente anteriormente mencionado.

As professoras solicitaram fazer em casa as escritas de metacognição, portanto, receberam uma folha de papel onde pudessem realizar esse registro com as perguntas desencadeadoras já elencadas acima.

5ª Roda de Formação: Pesquisa com imagens

Foco: Partilha de concepções, captar o sentido do que dizem em contraponto com o que fazem em relação à inclusão.

Atividades realizadas: Uso de imagens de revistas (confecção de um mosaico inclusivo), diálogo, uso de uma imagem projetada em slide para reflexão e fechamento.

Resultado esperado: Reflexão e construção de concepções críticas acerca da temática da formação.

Através de uma técnica de utilização de imagens e gravuras diversas, as professoras, apresentaram conceitos, crenças, preconceitos que trazem acerca das pessoas com deficiência, da educação inclusiva, entre outros. No momento da apresentação, as professoras compartilharam as suas concepções, assim como foi um momento de analisar emoções, reações e sentimentos experimentados com relação à temática. Essa técnica permite inferir a respeito do contexto da prática docente, assim como captar o sentido do que dizem e fazem em relação à educação inclusiva. Ao final, a pesquisadora fez uma síntese das falas. A seguir o detalhamento desta roda de formação e as reflexões que afloraram a partir desta ação.

No dia 27 de maio, às 17h30min, nos reunimos para mais um momento formativo na escola. Estavam presentes 24 professoras, configurando esta roda como a de maior participação. Iniciei o trabalho apresentando a proposta de formação para o encontro: pesquisa com imagens de revistas levadas por mim. As professoras escolhiam suas gravuras, sendo que as mesmas deveriam estar relacionadas com a inclusão e a diferença, salientei que durante a exposição das gravuras e explicação da escolha pelas professoras, eu faria anotações de suas falas Também tínhamos um momento de diálogo e reflexão sobre uma imagem projetada em slide. As professoras participaram ativamente conforme relato a seguir: Professora P3 disse que sua gravura representava a inclusão no trabalho, a professora P8 que sua figura remetia ao preconceito com a diferença, a professora P9 com uma gravura do pintor Vincent Van Gogh explicitou que a sua escolha traz a questão da pessoa que se sente tão diferente e excluída a ponto de cometer algum ato insano, como o próprio pintor fez ao cortar parte de sua orelha. A professora P10 trouxe uma reflexão sobre o planejamento, ou seja, a inclusão pode se dar através do planejamento. A professora P6 disse que sua gravura a fez pensar em como achar

a inclusão dentro dela para ajudar seus alunos. A professora P11 trouxe uma reflexão através de uma gravura de uma família e a expectativa de um filho perfeito, porém quando nasce um filho com deficiência ou autista como a sociedade vai lidar com isso? A professora P12 falou que a sua gravura sugere que temos a obrigação como educadores de diminuir o sofrimento das crianças que chegam à escola, incluindo os pobres, os doentes, os deficientes. A professora P4 fez sua escolha porque lhe pareceu na gravura que todas as crianças estavam incluídas, fazendo a atividade, sem segregação. A professora P13 falou que sua escolha a fez pensar em como agir com os alunos e lidar com as expectativas do próprio professor, da criança, da família. A professora P2 trouxe a reflexão em torno da criança com deficiência passando de sala em sala, de professor para outro professor e de como fica o emocional dessa criança, que pode se sentir uma marionete nas mãos dos professores. A professora P5 falou que a sua gravura a fez pensar que passamos por descontentamentos na vida e vamos para a sala de aula fazendo o possível, mas muitas vezes parece que não conseguimos atingir os nossos alunos. No que a professora P3 argumentou que temos que lidar com relatos das crianças de violência doméstica e que não temos muito que fazer. A professora P14 escolheu uma gravura que remetia ao acolhimento do aluno com deficiência no grupo de alunos. Novamente, a professora P8 manifestou que a inclusão para alguns pode ser um monstro a ser decifrado.

Figura 8 – Pesquisa com imagens



Fonte: Luciane Tavares Pinheiro, arquivo pessoal.

Saliento que nem todas as professoras presentes na roda apresentaram os seus argumentos ao escolher uma gravura, limitando-se a ouvir as colegas. Considero que a atividade proposta foi motivadora e desencadeou uma reflexão para as professoras sobre o seu papel na inclusão. Com esta proposta busquei incluir a subjetividade dos professores, no que Warschauer (2001) expressa que sem a subjetividade a vida fica empobrecida. Ainda citando a autora:

Os professores são, antes de tudo, pessoas portadoras de uma história de formação já longa, em que cada um vem construindo sua relação com a profissão e refletindo sobre os mecanismos escolares desde seus primeiros anos de estudante. Dessa maneira, a formação deveria passar, inicialmente, pelo trabalho da pessoa sobre a pessoa, na compreensão da forma como se cruzam os projetos pessoais e profissionais, na produção de sentido sobre as vivências e sobre as experiências de vida (WARSCHAUER, 2001, p. 125).

Como fechamento desse encontro, apresentei para reflexão, a imagem igualdade *versus* justiça³⁰. Tenho certeza de que o grupo apesar de, muitas vezes, se sentir impotente diante da realidade que exige mudanças, está em processo de realizá-las, no que o projeto de intervenção tem tentado buscar um fazer juntos, com diálogo e parceria de nos motivarmos mutuamente. Meirieu (2005) argumenta que:

[...] apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, ‘fazer-se a si mesmo’ (MEIRIEU, 2005, p. 289).

Registrei no meu diário de campo o que segue:

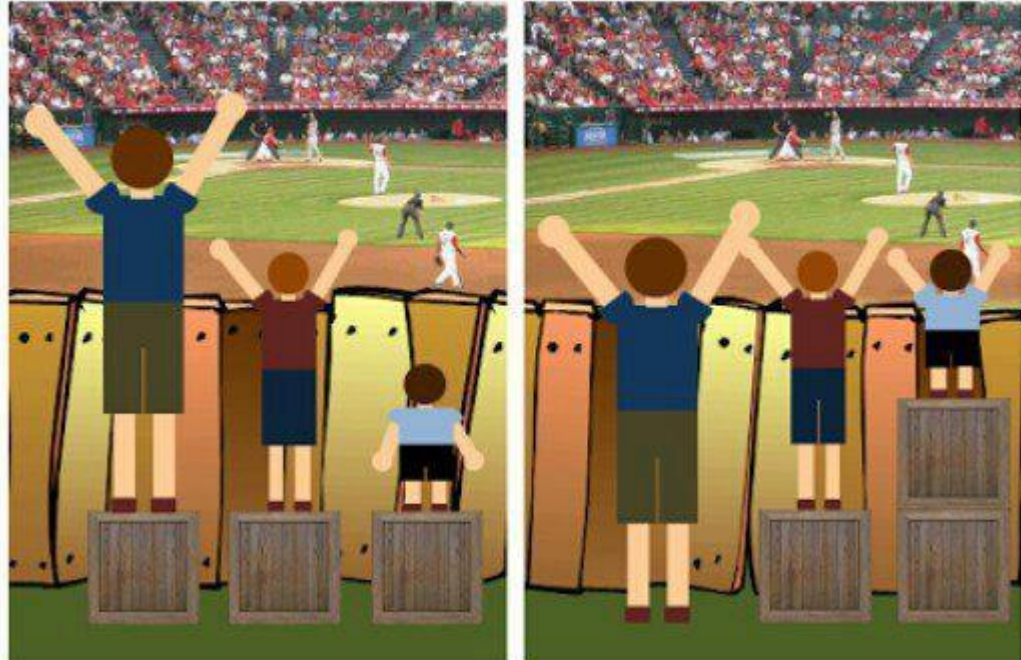
Constatei através da exposição das colegas que o envolvimento e a implicação se diferenciavam em níveis de engajamento e intensidades próprias a cada uma. A proposta desvelou a possibilidade de transformação no fazer pedagógico através de atitudes reflexivas como aconteceu nesta roda (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2014).

Transformar o espaço educacional em um espaço rico de trocas carece que o professor tenha o desejo de buscar conhecimentos num processo educativo que não se encerra com um diploma, mas na busca permanente de formação durante o exercício da sua profissão.

³⁰ Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=duas+concep%C3%A7%C3%B5es+sobre+igualdade+de+direitos&newwindow=1&hl=pt->

Igualdade

Duas concepções sobre igualdade de direitos.



Saliento que a reflexão sobre essa figura nos fez pensar no cotidiano da escola com a garantia de acesso a todas as crianças imaginado na primeira figura que assegura a igualdade de condições, ou seja, todos estão em iguais condições de acesso, porém, ao observarmos a segunda figura, está visível que precisamos consolidar a inclusão através da igualdade de oportunidades para todos os alunos, ou seja, esta demonstra a importância da construção de um paradigma educacional inclusivo. Sendo que “precisamos nos conscientizar de que as turmas escolares, queiramos ou não, são e serão sempre desiguais” (MANTOAN, 2013, p. 67).

Nesse sentido, situa a inclusão como sinônimo de uma educação democrática e solidária. Essa discussão nos deu subsídios para pensar continuamente na reorganização dos tempos, dos espaços, das relações e do fazer pedagógico.

Com relação às escritas de metacognição, apenas três professoras entregaram as escritas que fizeram da roda anterior, porém nenhuma demonstrou interesse em fazer a leitura das mesmas. Novamente salientei a importância que essas escritas tinham para a avaliação e monitoramento da intervenção, e que elas deveriam escrever o que sentiam sobre os encontros. Lembrei as professoras de que oralmente elas manifestavam-se bastante. Guardei as escritas entregues, e novamente entreguei uma folha de papel com as três questões

propostas como guia para a escrita, afim de que as professoras se aventurassem em escrever sobre o processo formativo.

6ª Roda de Formação: Estudo de Caso e leituras

Foco: O foco dessa estratégia é o diálogo e a escuta do outro. Acompanhamento pelo grupo da leitura de um texto relacionado com a inclusão.

Atividades realizadas: Relato pelas professoras de casos de alunos da inclusão, leitura e discussão de um texto organizado pela pesquisadora.

Resultado esperado: Após o debate do estudo de caso e da leitura, espera-se aprofundar o tema da formação.

Esta roda aconteceu no dia 16 de junho de 2014 às 17h30min e contou com a presença de 17 professoras. A técnica utilizada foi o Estudo de Caso³¹: rico em abordagens de dados qualitativos permite a interpretação do contexto, configurando-se em um importante momento para discussão acerca da situação vivenciada por alunos incluídos na escola, envolveu as professoras titulares e das disciplinas especializadas, a equipe diretiva, a orientadora educacional, a professora de AEE/pesquisadora. Tratou-se de um momento de construção de novas possibilidades de intervenção profissional, a partir do estudo de casos trazidos pelas professoras e pela pesquisadora. Escolhemos no grupo, quais os casos seriam discutidos. Essa roda proporcionou uma boa participação, visto que os dois casos apresentados referiam-se a alunos que há bastante tempo vinham desafiando nossos saberes, nossas práticas na escola. Os casos foram apresentados através de Power Point, com a descrição o mais detalhada possível de aspectos sociais/ afetivas e de aspectos cognitivos. Relato a seguir um dos casos estudados³²:

A aluna F é uma adolescente de 15 anos de idade, com deficiência intelectual associada a comprometimentos emocionais, frequenta o 5º ano do ensino fundamental, no qual a maioria dos alunos é bem mais nova que ela. Apresenta grandes dificuldades nas relações interpessoais, principalmente de se relacionar com seus colegas de turma. Demonstra

³¹ Como o próprio nome o indica, trata-se de um estudo pormenorizado e exaustivo de um problema específico, com objetivos imediatos ou a longo prazo. A atenção a um tema único e restrito prende-se à crença de que a especulação e análise de uma área determinada de conhecimento pode permitir a formulação de leis e teorias aplicáveis a campos mais vastos da ciência, ou possibilite pesquisas mais profundas a serem desenvolvidas posteriormente (FERNANDES, 2004, p. 221).

³² As informações foram retiradas do parecer descritivo da aluna e apresentado pela pesquisadora através de Power Point.

pouca autonomia na execução das atividades, dificuldades em emitir opiniões, em manifestar seus desejos, preferências e desgostos. Não foi assídua nem na sala de aula regular quanto no AEE.

Demonstra pouca autonomia cognitiva, baixa autoestima, verbaliza frequentemente que não sabe realizar as atividades.

A aluna está em processo lento de aquisição da leitura e da escrita, reconhece algumas letras do alfabeto. Escreve o seu nome e palavras compostas por consoante e vogal relacionadas ao repertório de palavras já memorizadas. Realiza leitura de algumas palavras, com ajuda da professora. Relata ocasionalmente experiências vivenciadas no cotidiano, porém falta clareza e objetividade na sua fala. Nas atividades orais demonstra inibição.

Na área do raciocínio lógico reconhece noções espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo, na frente/atrás). Demonstra dificuldades no pensamento matemático e dedutivo, reconhece numeral até nove, relaciona número e quantidade até a dezena. Não desenvolveu sequência numérica pelo acréscimo de uma unidade, nem realiza cálculos matemáticos.

Apresenta dificuldade em reter as informações e processá-las, esquecendo com facilidade o que foi trabalhado. Essas dificuldades também aparecem no desenvolvimento do pensamento simbólico, em fazer a reversibilidade do pensamento e em testar hipóteses. A aluna também não consegue acompanhar o restante da turma na aprendizagem do conteúdo proposto.

Diante do exposto acima, discutimos algumas alternativas pedagógicas que desenvolva seu processo de alfabetização, capacidade de interpretação, abstração e raciocínio. Esse estudo de caso nos fez principalmente avaliar a proposta de trabalho dessa turma, em busca de novas alternativas pedagógicas que desse conta das questões apresentadas no estudo de caso. Ficou acertado com a professora titular e das disciplinas especializadas de educação física e arte que daríamos ênfase em trabalhos em grupos, solicitando aos demais colegas que a fizesse se sentir mais confiante na turma, o que contribuiria para que a aluna com a ajuda dos colegas e mediação das professoras se apropriasse dos conhecimentos, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem. Também chamaríamos novamente a mãe na escola para que ela fosse mais proativa, levando a aluna às aulas e ao AEE. Também avaliamos a possibilidade de encaminhá-la no próximo ano letivo para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, o que seria mais adequado, ou seja, a convivência com alunos da sua mesma faixa etária. Esse encaminhamento está diretamente relacionado a uma das estratégias para se

atingir a meta quatro do Plano Nacional de Educação - PNE, o qual descrevo a seguir: “estimular a continuidade da escolarização dos(as) alunos(as) com deficiência na educação de jovens e adultos, de forma a assegurar a educação ao longo da vida, observadas suas necessidades e especificidades” (PNE, 2014).

Logo, esta roda, propiciou a reflexão sobre o processo de ensinar a partir de uma atitude aberta, flexível e, sobretudo, reflexiva em relação à própria prática docente.

Após o estudo de casos, com o intuito de facilitar a apropriação de leituras sobre a educação inclusiva, organizei um texto a partir do livro *Inclusão e Avaliação na Escola* de Hugo Otto Beyer, disposto no Apêndice F. Após a leitura do texto, realizada por mim, os comentários das professoras foram bastante favoráveis em relação às discussões desencadeadas pelo estudo de caso e pela leitura. Descrevo alguns desses comentários:

Desde que tu começaste a trabalhar aqui foi que o grupo começou a abraçar a causa da inclusão, o teu trabalho contribui muito com o grupo. Tem escolas com sala de recursos como a outra escola que trabalho, mas não tem esse diálogo com a professora do AEE (P1).

Na mesma linha outra professora manifestou o seguinte: “hoje na escola tem a troca de conhecimento entre as professoras e a professora da sala de recursos, estamos no caminho certo” (P2). Já esta manifestação alega que: “o trabalho da Lu dá uma segurança, estamos relacionando a teoria com a prática” (P6).

Fiquei muito satisfeita com os comentários expostos anteriormente, pois parece que as professoras percebem que o trabalho que venho desenvolvendo na escola reverbera no trabalho que fazem na sala de aula. De forma recorrente saliento para elas que nós, professores, temos que ter em mente que o objetivo da educação inclusiva é propiciar a participação efetiva de todos os alunos em todas as atividades da escola e que todos podem contribuir para o desenvolvimento deste processo.

Tendo em vista essa meta Beyer (2006), acrescenta que:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p.76).

É importante que os professores saibam que o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento não é atribuição somente dos professores que atuam no AEE. Os professores estão se dando conta que eles é que devem planejar as suas aulas levando em consideração as aprendizagens dos alunos, realizando um trabalho articulado com o AEE, ou seja, trata-se de uma proposta de trabalho que envolve a escola, um trabalho colaborativo que envolve o coletivo, com vistas a superar os desafios perante a inclusão.

Figura 9 – Leitura de texto



Fonte: Luciane Tavares Pinheiro, arquivo pessoal.

Ao final dessa roda, quatro escritas de metacognição foram entregues pelas professoras, sendo que nenhuma demonstrou interesse de ler o que havia escrito.

7ª Roda de Formação: A reflexão sobre a prática como prática de formação

Foco: Partilha e análise reflexiva do trabalho que vem sendo desenvolvido.

Atividades realizadas: Relato de experiência, diálogo sobre a atividade.

Resultado esperado: Espera-se que propiciem a conscientização dos aspectos que podem favorecer ou não as aprendizagens dos alunos.

A reflexão sobre a prática foi apontada, nesta pesquisa, como um objetivo para a formação dos professores, o que propicia o desenvolvimento e a capacidade de teorizar as suas experiências. Os trabalhos de autores já citados nessa pesquisa têm inspirado muitos outros relativos ao potencial formador da reflexão sobre a prática. A técnica utilizada foi o relato de experiências: que foram realizados em grupo, principalmente, com caráter reflexivo. Esses propiciaram o debate e discussões em torno de temáticas apontadas pelos professores.

No dia 26 de junho de 2014, às 17h30min realizamos a 7ª roda de formação, contando com a presença de 17 professoras neste encontro. Previamente já havia acordado com duas professoras que fizessem o relato de experiência. Para essa roda, como se tratava de relatos de experiências, foi indicado pelo grupo, uma professora que tinha mais experiência com alunos incluídos na sala de aula regular e que trabalhava há mais de vinte anos na escola e outra professora nomeada recentemente e que iniciou na escola no ano em 2014. Portanto, tínhamos duas experiências profissionais bem distintas para esta roda. A professora P6, iniciou sua fala com as seguintes palavras:

O aluno é da escola, todos têm que pegar junto. Onde ele é atendido em várias áreas. Sempre existiram crianças com deficiência, só não havia um nome que os definisse. Como saber trabalhar e como lidar, nos faz refletir sobre a nossa prática e o nosso planejamento. Se a gente não tiver um olhar diferente, acho que incluir é melhorar a forma de trabalhar e também melhorar a aprendizagem dos alunos. Eu tive um aluno com câncer, hospitalizado e foi um desafio, primeiro veio o desespero, mas depois venci o medo. Na minha turma de 3º ano, faço avaliação do nível de alfabetização em que os alunos estão e observei que cada um estava em níveis diferentes, assim trabalho o mesmo conteúdo com propostas de atividades diferenciadas. Por exemplo, o conteúdo animais: uns fazem texto, outras frases e palavras, quem consegue realizar a leitura sozinho e outros que não conseguem, os colegas lêem para

ele, ou a professora. A avaliação também é de acordo com o planejamento. Alunos com problemas de conduta podem ser mais difíceis. Achava que o que fazia era em vão, mas quando via os resultados positivos, me animava, vale à pena a gente investir no aluno. Ao final do ano letivo, alguns estavam alfabetizados, outros ainda não, porém todos tinham avançado na sua aprendizagem. Foi um trabalho gratificante, ver também que as famílias acreditaram no trabalho desenvolvido. Os alunos, mesmo os que não estavam alfabetizados estavam mais organizados e interessados. O incentivo é importante, é fundamental.

Diante do exposto, reitero que as possibilidades de desenvolvimento dos alunos são determinadas, principalmente, pelas oportunidades que a escola é capaz de lhes ofertar, tanto em termos de acesso, quanto de desafios pelas suas próprias barreiras, mas também em termos de trabalho cooperativo e em convívio com os demais alunos.

Nas palavras de Brizolla (2007):

[...] a garantia do acesso à educação pública comum a um aluno com deficiência é fator fundamental para que se dê início, nas escolas, às estratégias e providências que possam garantir a posterior permanência. De alguma forma, a presença de um aluno com deficiência ‘pressiona’ a desacomodação do sistema, a investigação, o trabalho cooperativo, a abertura às novas experiências, enfim (BRIZOLLA, 2007, p. 73).

A inclusão, porém, não pode ficar apenas na garantia de acesso. Deve ir além, transformando-se em ações dos professores visando manter uma cultura de trabalho cooperativo em busca de um ensino de melhor qualidade para todos os alunos.

Nesse sentido, Brizolla (2007) afirma que:

[...] nos ocorre que este acesso, ou seja, este primeiro nível de inclusão, o do ‘estar juntos’, é um dos elementos essenciais para que a escola suspenda seu discurso da impotência, acuada em um ‘não sabemos o que fazer’, ‘não conhecemos este tipo de aluno’, por fim, ‘não estamos preparados’. E a pergunta, então, é justamente esta: como nos preparamos para o ‘acolhimento das diferenças’ (BRIZOLLA, 2007, p. 73).

O segundo relato da professora traz algumas respostas a essa pergunta. Ele começa assim:

Eu estou vivendo uma experiência nova, e tudo o que é novo dá medo, mexe com os meus sentimentos, porém me sinto gratificada. Desenvolvo atividades diversificadas, a inclusão traz desafios e também retorno dos alunos. Reconheço que cada criança tem seu

tempo e valorizo todos os avanços que eles têm na aprendizagem. Também quero falar do apoio que recebo da professora do AEE, na ajuda em organizar minha turma, por isso é importante o trabalho colaborativo. Olhar para o colega e ver que ele precisa de ajuda é muito importante. Sinto-me gratificada pelo trabalho desenvolvido na escola. O AEE na própria escola dá segurança para o nosso trabalho (P14).

Ao final desses relatos, uma das coordenadoras manifestou o que segue: “sinto-me muito feliz pela escola apostar na inclusão e já fazer essa discussão no grupo” (P15).

A fim de fazer uma reflexão sobre as falas e a temática desenvolvida, expus que a escola é parte de uma sociedade complexa, regulada por leis, e tem sido a legislação e as políticas de inclusão que vem fornecendo garantias dos direitos dos alunos, em particular dos alunos da inclusão. Também salientei que, via de regra, quando se começa a discutir a inclusão, a conversa frequentemente gira em torno à eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos, com a proposta de currículos alternativos. Essa situação que apenas coloca o aluno dentro da sala de aula, sem a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos que temos e nada promove em termos de mudança no modo de pensar, não podemos chamar de inclusão. É nesse sentido que concordo com Mantoan (2003):

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2003, p. 31).

A atividade de relatos constituiu-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação, haja vista o fato de termos que nos deparar com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em discussão. Assim consegui estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, uma reflexão sobre o próprio caminho percorrido, o que pode ser revelador de práticas pedagógicas que precisam ser superadas, reconstruídas ou modificadas (DIÁRIO DE CAMPO, Junho, 2014).

Figura 10 – Relato de experiência



Fonte: Luciane Tavares Pinheiro, arquivo pessoal.

8ª Roda de Formação: Oficina Pedagógica: uso de jogos pedagógicos

Foco: Momento de produção e confecção de materiais necessários a uma prática pedagógica de qualidade.

Atividades realizadas: Utilização de Power Point, circuito de jogos utilizados com os alunos no AEE e jogos enviados pelo MEC, reflexão sobre a atividade.

Resultado esperado: Espera-se que esse momento seja vivenciado de forma lúdica e prazerosa, associando assim com o sentimento que os alunos têm quando aprendem com jogos e a ludicidade.

Busco subsídio, no artigo de Moita e Andrade (2006), para conceituar oficinas pedagógicas, como espaços e tempos de aprendizagem coletiva, em que os sujeitos terão oportunidade de produzir conhecimentos a partir das interações do grupo. É justamente no sentido de se constituir espaços pedagógicos em que os sujeitos poderão construir, coletivamente, suas aprendizagens, que propus como estratégia formativa às oficinas

pedagógicas. A oficina pedagógica se transformou, assim, em um processo coletivo, em que se buscou ir além de uma simples construção. É por excelência, espaço para vivências, diálogos e partilhas.

No dia 14 de julho de 2014, às 17h30min realizamos a roda de número oito, com a presença de 21 professores. A proposta configurou-se na utilização dos jogos pedagógicos adquiridos pela escola, confeccionados por mim, e os que chegaram à escola enviados pelo MEC. Essa roda na qual realizei a dinâmica da oficina teve potencial de explorar a utilização de materiais que auxiliam muito no desenvolvimento de habilidades por parte de todos os alunos. Iniciei apresentando um Power Point dos jogos que usaríamos, com a descrição do jogo, das regras e objetivos de aprendizagem na utilização dos mesmos. Após os professores se organizaram em grupo de três pessoas participando de um circuito de jogos, assim todos utilizaram os jogos disponibilizados para essa ação. Os jogos utilizados foram os seguintes: Resta Um, Sudoku de Figuras, Pega-Pega Tabuada, Jogos de Alfabetização: Caça Rima e Quem Escreve Sou Eu, UNO, um jogo confeccionado no AEE: trilha da alfabetização. A apresentação dos jogos foi feita em 30 minutos e as professoras levaram em média uma hora para participar do circuito de jogos. Após conversamos sobre essa atividade, que foi proposta por ter sido apontada como uma das modalidades formativas de interesse das professoras.

Esta roda colocou as professoras em situações de aprendizagem que possibilitaram a construção do conhecimento, utilizando-se de jogos como uma ação pedagógica eficiente. Em síntese, o trabalho pedagógico utilizando-se de jogos é possível e apresenta resultados significativos, desde que seja considerada a diferença e o modo de aprender dos alunos com deficiência. É ruim quando um professor se limita a olhar para o aluno pensando naquilo que lhe falta; ao contrário, o lado construtivo seria o de pensar no que esse aluno pode dar como resposta quando estratégias não padronizadas forem utilizadas, e isso vale não só para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos.

Assim espero que as sugestões de jogos apresentadas nessa intervenção possam ser vistas como o início de muitas outras que as professoras certamente saberão extrapolar e criar em benefício do trabalho pedagógico com todos os alunos, promovendo o convívio e práticas inclusivas de aprendizagem.

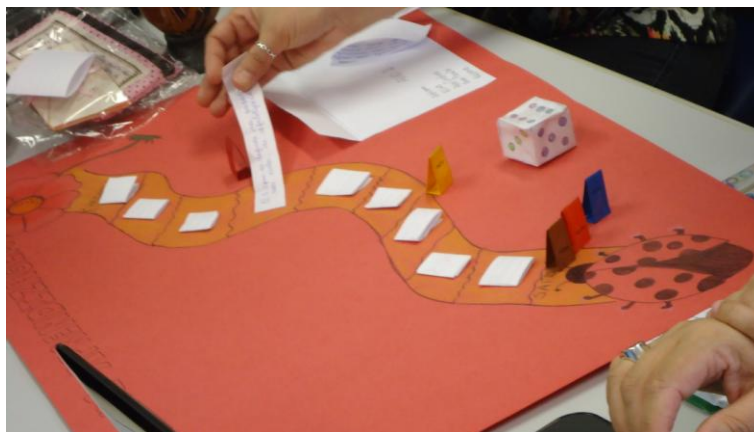
Destaco algumas falas das professoras sobre esta atividade: “gostei de participar dessa atividade, mas na sala de aula, sozinha com quase vinte alunos, fica bem difícil utilizar os jogos. Eu uso os jogos de alfabetização que o MEC enviou nos dias em que vêm poucos alunos na escola” (P1).

Outras professoras fizeram os seguintes comentários: “deveríamos ter mais encontros como esse” (P8).

Tivemos um momento muito legal de interação e brincadeiras, porque muitas vezes a gente dá o jogo para as crianças, mas não interfere e nem joga junto com elas, e eu acho que quando se trabalha com jogo a gente tem que saber quais aprendizagens estamos proporcionando (P13).

Essas colocações indicam o quanto às professoras ficaram satisfeitas com esta roda que procurou aliar a teoria e a prática.

Figura 11 – Jogo elaborado no AEE



Fonte: Luciane Tavares Pinheiro, arquivo pessoal.

Quando lancei a proposta de se utilizar os jogos, tive a oportunidade de mostrar que um dos fortes aliados ao trabalho do professor é o jogo, que traz características próprias de uma situação problema. Ao jogar, o aluno precisa compreender o jogo e seu objetivo, planejar ações, estratégias e aplicá-las, validando-as. Tendo o lúdico como o principal aliado ao trabalho do professor e respeitando o modo de pensar no processo de construção dos conhecimentos pelos alunos. Assim, com essa roda queria que as professoras refletissem que a mudança não é de conteúdo e sim das atividades propostas por elas, a fim de conseguir a maior participação possível de todos os alunos nas atividades desenvolvidas na sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, julho, 2014).

Neste dia, finalizei a roda falando da importância da ludicidade que de acordo com os estudos de Jean Piaget (PIAGET, 1987 apud FERREIRA, 2012), a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Segundo Ferreira (2012):

[...] pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico é considerar que as atividades escolares podem, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerar prazer, promover a interação e a simulação de situações da vida em sociedade (FERREIRA, 2012, p. 6).

Esse foi um momento que propiciou buscar a compreensão do lúdico no cotidiano e sua influência no processo de aquisição de aprendizagem de todos os alunos, e embora reconheça as dificuldades anteriormente apontadas para se utilizar os jogos em turmas com muitos alunos, essa atividade se traduz em um importante recurso na aprendizagem dos mesmos.

A professora P6, entregou sua escrita de metacognição ao final, e quando solicitada a fazer a leitura da mesma, não demonstrou interesse em fazê-la.

9ª Roda de Formação: Projeto Político Pedagógico e inclusão

Foco: Análise, reestruturação e inserção da temática no PPP da escola.

Atividade realizada: conversação, apresentação e entrega de documentos que normatizam a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Resultado esperado: Regulamentação da educação inclusiva.

A partir das rodas, organizei um material subsidiário para a reestruturação do PPP e que foi disponibilizado para a equipe diretiva. Foram disponibilizados os seguintes materiais: Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

Pensar e realizar a inclusão escolar não é apenas compreender a presença da diferença em sala de aula, é preciso, acima de tudo, que haja reestruturação pedagógica e administrativa da escola. Dessa forma, foi pensado como um dos objetivos dessa pesquisa, a inserção da temática no PPP da escola, na perspectiva da educação inclusiva, regulamentando a sala de recursos multifuncionais, elaborando coletivamente, uma proposta pedagógica que realmente priorize a inclusão.

Essa roda ocorreu diferentemente das demais, sendo solicitada à equipe diretiva da escola uma reunião, na qual estavam presentes a diretora, a vice-diretora e as duas

coordenadoras pedagógicas, sendo que, as professoras da equipe diretiva também participaram das rodas anteriores. Nesse momento expus da necessidade de o AEE estar contemplado no PPP da escola, pois a situação da escola está irregular e ela deve se adequar, pondo-se de acordo com as normas legais. Explicitarei que nessa reorganização do sistema educacional, no sentido de torna-se inclusivo, precisamos conhecer quem são os alunos que fazem parte da Educação Especial e possuem o amparo legal que assegura sejam tomadas as medidas para o seu desenvolvimento escolar. Sendo assim, entreguei uma cópia de documentos que normatizam a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Reiterei formalmente que o AEE deve integrar o PPP da escola, compondo uma proposta de trabalho com foco na Educação Inclusiva. A escrita de uma das coordenadoras trouxe a seguinte avaliação da intervenção:

As atividades realizadas nas rodas de formação proporcionaram várias reflexões acerca do cotidiano escolar. Durante essas formações tivemos a oportunidade de discutir, aprofundar e refletir a respeito da melhora na educação em vários aspectos. Usufruímos a possibilidade de entender como funciona o trabalho do AEE e como a escola pode se adequar a nova lei da inclusão. Refletimos a respeito do olhar diferenciado que se faz tão necessário ao aluno especial, pudemos ampliar nossos conhecimentos sobre as diferentes síndromes e transtornos de aprendizagem (P15).

Penso que essa ação compartilhada pode fazer com que a ação pedagógica tenha maior efetividade. Isso dito, retomo a ideia de que, sem a participação ativa dos profissionais da educação, o PPP da escola ficará inviabilizado como projeto coletivo. Participação e autonomia são princípios necessários para que este projeto coloque-se como direção de ações voltadas para a inclusão.

A mesma professora continua sua reflexão:

Estudamos e conhecemos casos de nossos alunos acompanhados pelo AEE e ouvimos relatos, angústias e desafios dos colegas que tem alunos incluídos. Fomos convidadas a refletir a respeito da avaliação e do parecer descritivo, visando melhorar nosso próprio trabalho, pois quando avaliamos os alunos, nós nos autoavaliamos. Fomos sensibilizadas de várias formas e isso nos estimulou a revermos o PPP a fim de especificarmos ações que estimulem a total inclusão dos alunos. E nossa professora de AEE auxiliou bastante nessa questão, disponibilizando materiais relacionados à legislação e princípios para uma escola inclusiva e acolhedora para todos (P15).

O princípio norteador da inclusão, expresso em diferentes documentos oficiais deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas. Cabe ressaltar a necessidade de que o atendimento educacional especializado se dê em interface com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Batista e Mantoan (2005, p. 31)

referindo-se à importância desta interlocução chamam a atenção para que ela não se caracterize como [...] “uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar”.

Essa roda de formação junto à equipe diretiva que aconteceu no dia 05 de agosto de 2014 constituiu-se, portanto, como uma oportunidade de se pensar aspectos relevantes sobre o PPP e a educação inclusiva, e, ao mesmo tempo, expressão de uma concepção de educação e de escola como resultado de trabalho coletivo de planejamento. Reiterei que uma das atribuições do professor do AEE (MEC, 2006) é fazer essa articulação com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva; assim como participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores da classe comum e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar, colocando-me como um profissional que estava à disposição da escola e que esse momento não era nada de impositivo e sim, de auxílio, no que a escola demandar, precisar e a equipe gestora entender que eu posso contribuir.

Para isso, os documentos legais foram disponibilizados como subsídios para que a equipe pudesse deles fazer uso, servindo de base para a sua reestruturação em relação à educação inclusiva. Como resultado deste encontro, emergiu a constatação e necessidade de reconstrução do nosso PPP, visto que o existente não contempla a inclusão e o serviço de AEE. Cabe destacar que não foi possível concluir este trabalho, que seguirá em discussão nesse ano sob a responsabilidade da equipe diretiva da escola.

10ª Roda de Formação: Finalização e avaliação do PI

Foco: Avaliação sobre o processo formativo

Atividades realizadas: apresentação das formações anteriores em Power Point, uso do vídeo cordas.

Resultado esperado: Inserção de uma cultura formativa na escola.

No dia 18 de agosto de 2014, às 17h30min, finalizamos as ações do PI. Estavam presentes nesta roda vinte professoras. Inicialmente apresentei em Power Point, a síntese das intervenções desde a primeira roda lembrando as ações realizadas no grupo. Também nesse momento agradei a participação e cooperação das colegas nas reuniões, pois sem elas esse projeto de intervenção não teria acontecido. Durante a apresentação, solicitei que uma das

coordenadoras da escola fosse registrando as falas das professoras, pois a cada slide apresentado, eu fazia inferências, esperando que as professoras contribuíssem com suas observações e reflexões. Algumas dessas reflexões estão descritas a seguir: “foi um importante momento para que o grupo começasse novamente a se reunir, através dos encontros pudemos discutir muitas questões pedagógicas” (P5). Outra fala na mesma direção: “só a partir de momentos em que o grupo se reúne, a escola se fortalece” (P2).

Reforcei que a inclusão tem a ver com o acesso de todos os alunos a um mesmo mundo, o que necessita de mudanças nos espaços físicos, mas principalmente nas atitudes e relações sociais e que estávamos ali naquele momento e em outros tantos durante o processo de intervenção pensando e propiciando transformações que qualificaram o processo de aprendizagem de alunos com e sem deficiência.

Para finalizar esta roda e as intervenções apresentamos o vídeo “Cordas”³³ (Cuerdas) um curta- metragem espanhol que ganhou o prêmio Goya em 2014. O filme com duração de 15min foi inspirado nos filhos do seu criador, Pedro Solís, que tem uma filha apaixonada pelo irmão com paralisia cerebral. Uma história comovente e encantadora! Optei por utilizar o vídeo “Cordas” na última Roda de Formação, como fechamento do trabalho naquele momento, visto que o mesmo foi muito bem recebido mundialmente por quem o assistiu.

Figura 12 – Cenas do filme de animação Cordas



Fonte: Google imagens.

³³ Para assistir o vídeo, acesse o seguinte endereço eletrônico: www.youtube.com/watch?v=n7WFENKAPSc.

Ao final da apresentação do vídeo as professoras estavam visivelmente emocionadas, com os olhos marejados pelas lágrimas, fazendo vários comentários sobre a história. Apresento aqui um comentário: “Esse filme me emocionou muito, ele mexe com nossos sentimentos e as nossas certezas sobre as possibilidades dos nossos alunos com deficiência. As escolas precisam de muitas professoras como a Maria” (P4).

Essa afirmação reforça que as professoras foram provocadas a pensar em uma escola plural, humana e desafiadora que viabilize as condições de acesso e permanência dos alunos incluídos.

Tenho a compreensão de que foi oportunizado através da intervenção o fortalecimento das relações na escola, a troca de experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos de gestão que venham a priorizar a inclusão educacional. Fiz o encerramento das rodas de formação salientando que as mesmas afluíram o compromisso com uma formação continuada de caráter reflexivo, procurou valorizar as experiências pessoais das professoras, suas incursões teóricas, seus saberes da prática. Contribuindo com essa ideia, Nóvoa (2010) traz a seguinte reflexão:

A inovação surge sempre da reflexão, da sua experimentação prática e da análise dos seus resultados. É na partilha com os outros, no diálogo com os colegas, que encontraremos as respostas que nos faltam para educar as crianças, isto é, para as incluir plenamente, com todos os seus direitos e as suas diferenças, neste espaço coletivo a que chamamos ‘sociedade’. Não há soluções finais. Há sim respostas provisórias, sempre em aberto [...] (NÓVOA, 2010, p. 16).

A contribuição acima me ajudou a refletir que além de continuar qualificando meu trabalho junto às professoras da escola, através da possibilidade de continuidade de muitas dessas ações, também estou tendo a possibilidade de ampliar a produção acadêmica sobre a educação inclusiva, com a intenção de produzir conhecimentos que possam contribuir para a consolidação da escola que atende a todos, sem distinção.

Figura 13 – Finalização do PI



Fonte: Luciane Tavares Pinheiro, arquivo pessoal.

Nessa última roda, as professoras entregaram cinco escritas de metacognição, porém novamente nenhuma das professoras presentes quis fazer a leitura de suas escritas. No capítulo abaixo, trago a transcrição dessas escritas, faço uma reflexão sobre as mesmas procurando entender o porquê da dificuldade que tive em conseguir que essas escritas acontecessem de acordo com o planejado para as intervenções.

5 ENFIM, A PARTIR DAS ESCRITAS DE METACOGNIÇÃO, UM ENLACE ÀS PROPOSIÇÕES FINAIS

As professoras manifestaram, durante as rodas, as dificuldades tanto na produção escrita, quanto receios para socializar com a pesquisadora e com as outras professoras esses registros, sendo que a proposta inicialmente pensada, de socialização das escritas através da leitura das mesmas nas rodas não foi efetivada. O instrumento, na sua grande maioria, não passou de pequenos parágrafos. Poucas escritas metacognitivas surgiram através de textos mais longos e com maior finalidade de reflexões. Algumas dessas escritas foram entregues durante as rodas, porém a grande maioria foi entregue na última roda. A receptividade da proposta se materializou na entrega de treze escritas metacognitivas. As que foram sendo entregues durante o processo foram analisadas por mim antes da roda subsequente, pois as descrições e reflexões das professoras foram um dos instrumentos definidores de novas propostas de ação.

A maioria desses textos, em virtude da importância para o PI, foi transcrita nesse capítulo do relatório, o que demonstra a relevância desse instrumento que também, pode ser muito útil, com a finalidade de utilizá-la na continuidade de nossas reuniões formativas na escola. Esse instrumento intencionava fazer as professoras refletirem sobre as mudanças mobilizadas no contexto da intervenção. No decorrer da intervenção nem todas as professoras se sentiram compelidas a fazer uso das escritas de metacognição, provavelmente, dentre os motivos da não adesão de todo o grupo, estivesse no desafio inerente à própria escrita, ou ainda, na inexperiência como forma de registro sobre suas práticas e sobre as suas aprendizagens e discussões pedagógicas.

O quadro a seguir possibilita capturar informações relacionadas a esse procedimento utilizado nesse trabalho: as informações foram agrupadas pelo número de escritas entregues por encontro; quantas linhas de escrita foram produzidas pelas professoras; quantas escritas foram entregues e quantas linhas totais foram escritas.

Figura 14 – Quadro entregue das escritas metacognitivas

Roda	Quantitativo entregues	Linhas totais escritas	Professora
Roda 1	-	-	-
Roda 2	-	-	-
Roda 3/4	-	-	-
Roda 5	03 escritas de metacognição	22 linhas	P19, P11, P20
Roda 6	04 escritas de metacognição	55 linhas	P14, P15, P16, P18,
Roda 7	-	-	-
Roda 8	01 escrita de metacognição	37 linhas	P6
Roda 9	-	-	-
Roda 10	05 escritas de metacognição	82 linhas	P6, P14, P17, P15, P5,
Total	13 escritas de metacognição	196 linhas	P5, P6, P11, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20

Fonte: Construído a partir da entrega das escritas de metacognição; dados primários.

Ao longo deste percurso, senti algumas inquietações e dificuldades, que acredito, são normais quando se propõe uma intervenção, que discute a prática profissional e a formação em serviço. Considero que alguns obstáculos foram à falta de hábito em participar de reuniões com caráter eminentemente pedagógico, os espaços utilizados não serem adequados, pois a escola não dispõe de sala de reuniões, e o PI acontecia então numa sala de aula ou no refeitório. Considero ainda como uma limitação para a avaliação a atividade de escrita metacognitiva, uma vez que não teve a adesão esperada por parte dos professores e ficaram mais descritivas do que reflexivas. Nörnberg (2014) identifica que o processo de escrita descritiva em sua essência não é considerada reflexiva, uma vez que apresenta o registro e relatos de eventos. Porém, em algumas escritas foi possível evidenciar reflexões com base no que estávamos discutindo. Penso que isto se deveu, pelo fato de o grupo não praticar esse tipo de escrita mais reflexiva do que descritiva, denotando falta de hábito dessa escrita mais crítica. Assim, esse suporte ficou aquém do esperado no projeto de intervenção, uma vez que serviria de orientador, na condução e avaliação das intervenções, auxiliando, inclusive, a pensar novas propostas interventivas.

Contudo, embora tendo tido as dificuldades já apontadas, busquei em alguns autores (VYGOTSKY, 1962, 1978 apud FIGUEIRA, 1994) algumas respostas para essa situação. Os mesmos consideram que o desenvolvimento do controle cognitivo e metacognitivo é, primeiramente, um processo social, isto é, adquirido através de uma aprendizagem mediada. Nesta linha de pensamento é provável que a dificuldade para a atividade metacognitiva seja um produto do estilo de ensino e formação dos professores que não conhecem as estratégias metacognitivas ou se as conhecem, geralmente, não as utilizam no seu fazer pedagógico, nem de modo a monitorar seu ato de aprender.

Mesmo assim, este foi um instrumento útil, mas de difícil concretização por todos os participantes e por isso também recorri às escritas do diário de campo, que tornaram mais viáveis as avaliações do projeto de intervenção.

Por último, mas tão ou mais importante do que os pontos anteriormente referidos, foi à evolução que houve na própria ação da intervenção. No início, as maiores dificuldades sentidas, passavam pela falta de hábito e de compromisso de alguns professores com as reuniões pedagógicas, espaço do projeto de intervenção. Tudo isto resultava, talvez, da própria dinâmica da escola em não promover as reuniões, o que já mencionei anteriormente.

Com o decorrer do tempo, fui conseguindo maior adesão, fato que contribuiu em grande parte, para que eu conseguisse aplicar o projeto de intervenção. Contudo, considero que a participação de algumas professoras, só será mais efetiva se a escola incorporar no seu cotidiano momentos como estes que vivemos de março a agosto, de forma pontual, planejada e qualificada. No decorrer da formação percebi que as próprias professoras ficavam um tempo maior na formação e ao término vinham conversar com a pesquisadora, interagiram mais, leram alguns textos e/ou matérias além dos debates na formação, procuraram-me na sala de recursos a fim de dialogar mais. Esses exemplos que cito, são importantes e significativos, em uma proposta que teve a intenção de impregnar a cultura ou o hábito da formação continuada e que, de fato, poucas ações reverberaram em mudanças significativas pela conduta e ações dos sujeitos envolvidos.

Pesquisar no cotidiano da escola é uma tarefa gradual e lenta, e exige do professor/pesquisador muita paciência, cautela e ética nas relações, assim como também são gradativas as mudanças nas práticas dos professores. Santos (2013) sinaliza que:

A formação em serviço é necessária a cada professor, no coletivo da troca interativa de experiências. O esquema de utilização de 'representantes' ou de 'multiplicadores' é inoperante, porque ninguém pode estudar ou aprender no lugar do outro (SANTOS, 2013, p. 151).

O PI serviu como uma contribuição para a problematização e o delineamento de perspectivas aos desafios colocados para a educação pública, democrática e de qualidade para todos e explorou através da proposta de rodas de formação as implicações e as contribuições de pesquisas e de práticas direcionadas às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Debater e refletir sobre diferentes formas de organização da escola para acolher as diferenças não se configurou em uma tarefa simples, visto que essa proposta se apresenta como uma inovação no cenário escolar. Nunca antes, a escola havia tido tantos encontros tendo como tema central a educação inclusiva e seus desdobramentos, tendo como foco a interferência no processo educacional o que acredito pode favorecer o sucesso da inclusão na escola.

As professoras reconhecem que a inclusão está pautada em princípios educativos. No entanto, apesar de conhecerem as justificativas pedagógicas para a implementação da educação inclusiva, algumas professoras deixaram claro o caráter obrigatório, legal, para aceitarem os alunos com deficiência. Conforme exposto nesta escrita:

Aprendi de que forma nós professores devemos desenvolver nossas aulas para contemplar os alunos da inclusão, ou seja, os alunos como os autistas, deficientes físicos entre outras deficiências. Nós professores necessitamos desse tipo de formação porque a inclusão dos alunos com a nova modalidade de série que mudou para ano foi colocado à força para nós, não fomos preparados para isso (P19).

Também algumas afirmaram que se sentem despreparadas para trabalhar com essas crianças. Além disso, o grande número de alunos na sala também foi mencionado como um óbvio fator dificultador da inclusão.

O reconhecimento dos benefícios da escola inclusiva para a criança com deficiência em termos de socialização e autonomia é quase uma unanimidade nos relatos das professoras. Outra consequência positiva da inclusão ressaltada por elas é a oportunidade criada pela interação entre a criança com e sem deficiência, para que sejam trabalhados não só questões relativas a diferenças, direitos e deveres, mas também o incentivo ao trabalho em grupo. Mantoan (2003) oferece a seguinte reflexão com relação às questões apontadas:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaço onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo (MANTOAN, 2003, p. 63).

Entretanto, ao lado do discurso sobre as possibilidades de uma prática pedagógica inclusiva, também encontrei exemplos de estratégias inadequadas e dúvidas sobre como lidar com essas crianças que também apontam para concepções equivocadas sobre o que sejam estratégias de cunho inclusivo.

Não foi incomum identificar uma ambivalência no discurso das professoras. Constatado então que, apesar de admitirem os benefícios da inclusão, as professoras são enfáticas ao apontarem as dificuldades para receber os alunos com deficiência.

Entretanto, é interessante ressaltar que também colhemos depoimentos falando que o trabalho junto a essas crianças pode ser uma boa oportunidade de mexer com os saberes dos professores. Conforme comprova as seguintes citações retirada das escritas metacognitivas:

Para mim essa formação foi muito importante. A partir dela eu tive outra visão para entender como pode ser possível a inclusão. Fazer um bom trabalho com alunos com necessidades especiais depende muito do interesse e preocupação do professor. Eu penso que nós professores necessitamos que essas formações tenham continuidade (P16).

Outra professora fez a seguinte reflexão:

Aprendi que todas as dificuldades passadas e vivenciadas dentro do nosso cotidiano de sala de aula servem para reforçar o nosso aprendizado e o crescimento da aprendizagem do aluno. Noto que para haver realmente a inclusão primeiro os professores devem se incluir no processo educativo e ter a capacidade de reconhecer e refletir sobre sua prática pedagógica entendendo e reconhecendo o outro, aceitando as diferenças, compartilhando suas experiências, leituras, vivências. Através das falas e do conhecimento que a professora da sala de recursos trouxe para ser compartilhado, muito contribuiu para a discussão e a reflexão do nosso cotidiano de sala de aula. Agradeço de coração e amo o teu trabalho! (P6).

Muitas vezes analisando as escritas das professoras, verificava o quanto dessas reflexões respaldavam o projeto de intervenção, o que só aumentava ainda mais a minha responsabilidade e compromisso com essa formação e esse grupo. O processo de formação dos professores parece ser um dos momentos fundamentais para melhorar as condições de profissionalização dos professores. Percebo igualmente que praticar a educação inclusiva, inclui conhecimentos reconfigurados conforme sua história, suas práticas, suas concepções, o que para Tardiff (2002), na perspectiva dos saberes docentes, englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, tudo aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 11). Neste processo,

os saberes são a referência sobre a qual trabalham os professores e estes após os nossos estudos podem constituir-se em conhecimentos mais reflexivos e mais representativos de uma prática inclusiva. Destaco aqui mais uma escrita metacognitiva:

Incluir não é uma tarefa fácil, mas é preciso ter um olhar diferenciado sobre os alunos, pois acredito que desta forma é possível tornar mais e mais inclusivo o ambiente escolar. Meu trabalho como professora auxiliar tem sido muito bom, um grande aprendizado, a aceitação dos alunos e professores está ocorrendo tranquilamente de forma positiva. A recompensa desse trabalho é a evolução dos educandos, cada um em seu tempo, acompanhar esse processo de perto tem sido muito satisfatório. Nessa caminhada tenho aprendido a cada vez mais respeitar o tempo e o ritmo de cada criança dentro de suas possibilidades e limitações. Meu aprendizado é diário, trocar experiências com as colegas é fundamental e significativo na construção e reconstrução da nossa prática pedagógica (P14).

Quanto à questão da formação para educação inclusiva, destaco que as professoras parecem ter clara a necessidade de saber o quê trabalhar, como trabalhar, porém indicaram não terem tempo para refletir melhor sobre estas questões com seu grupo de trabalho. Daí a importância de implantar propostas de formação que também se preocupem com um acolhimento das dificuldades encontradas pelos professores. Por conseguinte, acredito que a escuta da angústia dos professores que convivem com a diferença deve ser um aspecto fundamental de uma formação para a educação inclusiva. Ilustro essa reflexão com a seguinte escrita metacognitiva:

As rodas de conversa sobre inclusão foram muito importantes, pois durante essas discussões pudemos pensar e refletir sobre a inclusão. As dúvidas, as angústias e os medos foram tratados de forma tranquila. Afinal a inclusão ainda gera muitas inquietações, dúvidas e preconceito. Penso que momentos assim deveriam ser constantes nas reuniões, pois é sempre muito importante trocar experiências e discutir sobre nossas dúvidas, dessa forma estaremos sempre informadas, aprofundando conhecimentos que condizem com a nossa realidade (P18).

A partir da análise das escritas e das falas das professoras, ficou ainda mais evidente a importância das discussões sobre a temática na escola. A maior parte das professoras considerou muito importante a formação proposta, conforme já reproduzido anteriormente.

Essa percepção também aparece na escrita metacognitiva de uma das gestoras:

O que eu observo é que às vezes falta esse trabalho de grupo, de entender que todas têm alunos de inclusão, todas têm dificuldades. E então, é estar aberto para o diferente e saber que nem tudo a gente sabe, mas que juntos a gente pode se ajudar. Eu vi muito significado na proposta, eu vejo que quando a gente decide na escola discutir os assuntos que mais nos incomodam, a reunião é bem mais proveitosa (P5).

Evidente que, conforme já pontuei iniciei as bases para que a formação continuada na escola se torne um processo que se quer permanente e contínuo. Penso ser também necessário que a escola se configure em um espaço coletivo de discussões, onde os professores possam falar, ouvir, aprender, ensinar, o que é fundamental para que se desestrua as certezas muitas vezes baseadas em preconceitos, para a partir daí, então, novas hipóteses sejam construídas. Ocupar o espaço das reuniões pedagógicas configurou-se também em uma estratégia que pode ajudar a organizar a formação dos professores dentro da escola.

Paralelamente, a pesquisa, contribuiu para que eu pudesse fazer uma releitura do meu fazer com as professoras, o que permitiu uma nova configuração do trabalho que venho realizando, mais compatível com as demandas da escola, ou seja, de promover novos e renovados sentidos ao meu fazer profissional.

O projeto de intervenção enquanto instrumento de formação revelou-se uma grande possibilidade de intervenção qualificada no trabalho pedagógico desenvolvido na escola, uma vez que a partir do processo investigativo e dos dados analisados pude comprovar a importância de ações como essas na construção efetiva de uma cultura formativa em serviço.

6 AFLORANDO A CULTURA FORMATIVA NA ESCOLA

À luz do pensamento de Hannah Arendt (1993), acredito que a formação como processo, não produzirá resultados finais:

Distinguindo-se da informação correta e do conhecimento científico, a compreensão é um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos. Trata-se de uma atitude interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com a nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo (ARENDR, 1993, p. 39).

As discussões realizadas na formação continuada dentro das reuniões pedagógicas propiciaram um maior suporte à prática pedagógica dos professores, fazendo com que teoria e prática dialogassem, auxiliando os professores a superarem suas dificuldades, pensassem em ações em conjunto com os colegas, propondo romper com o individualismo pedagógico que prevalece em nossas escolas.

Nessa perspectiva, a formação necessariamente, contemplou a reflexão sobre a profissão, e a necessidade do compromisso com a educação de qualidade para todos os alunos. Esse ângulo implica pensar a escola enquanto espaço de constituição de uma cultura formativa, como uma alternativa, na medida em que, muitas vezes, a falta ou a pouca qualidade das formações propostas pela mantenedora foi um fator levantado pelos professores como um entrave à participação de formação fora da escola.

Nesse sentido, o processo de formação na escola, que não se esgotou nessa intervenção, precisa então, prever momentos de estudo aprofundados das nossas práticas, do nosso projeto de escola, e o estabelecimento do compromisso de uma escola que esteja em condições para atender a todos os alunos. O trabalho colaborativo entre os professores, que se pretendeu aprofundar com essa proposta, serviu como indicativo de qualidade ao processo de educação inclusiva. Sobre trabalho colaborativo, Imbernón (2011) traz a seguinte reflexão:

A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores. Esse paradigma colaborativo baseia-se em uma série de pressupostos: [...] aposta em novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional, em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público, em vez do individualismo, a colaboração. [...] a colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

A pesquisa interventiva, enquanto instrumento de formação, apresentou um potencial de resposta às demandas atuais, ou seja, revelou uma excelente possibilidade de enfrentamento das dificuldades vivenciadas hoje na escola. Outro aspecto importante é o seu objetivo explícito de projetar mudanças na realidade investigada, visto que esse estudo evidenciou a necessidade de haver o preparo dos profissionais da educação, e nesse recorte, em especial, dos professores para assegurar condições de acolhimento aos alunos com deficiência em espaços escolares que se pretendem inclusivos.

O tempo da intervenção referenciou a importância de se ter encontros formativos em contexto escolar, o que demanda ações por parte da equipe diretiva. Tal situação permite entender a formação continuada na escola como ação que se desenvolve não apenas em momentos formais, geralmente denominados de reunião pedagógica, mas também através do diálogo, da troca de experiências, da partilha de conhecimento. Seguramente não se constrói uma cultura formativa apenas em encontros pontuais de 20 horas, ou em um projeto de intervenção, porém, a utilização dos espaços das reuniões na escola com caráter eminentemente pedagógico configurou-se em uma importante estratégia em busca de uma cultura formativa, o que evidentemente foi constatado no processo de avaliação da intervenção relatado anteriormente.

Outra questão que deve ser levantada é a orientação do Mestrado Profissional em Educação para o desenvolvimento profissional dos professores, se colocando como espaço importante para a qualificação profissional. O desenvolvimento do projeto de intervenção com as professoras, a partir das rodas de formação, deixou marcas na escola. Ao mesmo tempo, a escola também passou a ser reconhecida como mais um locus de produção de conhecimentos e formadora de professores.

Acredito também que carrego as marcas desse percurso, visto que o trabalho desenvolvido no AEE foi se modificando na medida em que eu fui sendo afetada pelas minhas leituras e escritas conjugando teoria com a prática através do PI. Reconheço que não basta apenas oferecer o atendimento aos alunos, mas também que devo estar atenta às necessidades das professoras da escola.

Os resultados das ações interventivas evidenciaram algumas questões que considero relevante pontuar aqui: percebo que a escola está mais aberta à escuta das professoras, entretanto precisamos ainda romper com a perspectiva homogeneizadora das práticas pedagógicas e adotar estratégias para assegurar aprendizagem de todos. Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada professora, da sua experiência, sensibilidade e criatividade, além de uma formação continuada que a encaminhe para isso.

Pretendo como continuidade de meu projeto profissional, investir mais na atribuição como gestora do AEE dentro da escola, participando de forma mais pontual nas reuniões pedagógicas, solicitando espaço para discutir as questões da inclusão, contribuindo para que conhecimentos sejam incorporados aos saberes das professoras.

Um fator que talvez contribua para o sentimento de inadequação e despreparo revelado pelas professoras, talvez seja o fato de não conhecerem autores que trazem muitas contribuições relacionadas à aprendizagem e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão, assim as professoras se sentem inseguras no seu saber e despreparadas para o trabalho.

Essas falas são muito representativas, e pude observar, o quanto as professoras se sentem desqualificadas para o desempenho de sua função. Mais significativo ainda é a constatação de que os sentimentos de falta de preparo e de insegurança em suas práticas têm seu lado positivo, já que a inquietação gerada resultou numa boa participação espontânea nas rodas de formação, mobilizadas, talvez na busca de soluções que alterem sua prática.

Acredito que uma das riquezas em se trabalhar com alunos da inclusão – e digo isso por experiência própria – seja justamente a necessidade de aprender a conviver com sentimentos conflitantes. Assim, se por um lado podemos nos decepcionar e fracassar, seja porque nossas expectativas não são plenamente atendidas, seja porque às vezes parece que nosso trabalho é muito solitário ao invés de solidário, por outro, estamos constantemente sendo impulsionados a superar nossos próprios limites.

Gostaria de ressaltar que não propus na escola, através do PI um modelo de formação com viés especializado, nem propus técnicas ou métodos de ensino específicos para esta ou aquela deficiência ou transtorno. Ao contrário, minha visão e proposta sempre foram na direção de se discutir alternativas de como ser um professor qualificado para todos os alunos e não um professor especialista, o que nunca foi intenção desse estudo. O que tentei foi conjugar teoria e prática, conhecimentos legais, bem como a troca de experiência entre as professoras. A partir dessas constatações, reafirmo a necessidade premente de se continuar atividades como as realizadas, assim como o acompanhamento às professoras, para que elas possam realizar e redescobrir o seu saber e o seu fazer pedagógico. Na perspectiva de Tardiff (2002, p. 54) o saber dos professores é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Penso que a ausência de um acompanhamento e de orientações, como já ressaltei, tanto da equipe diretiva, quanto da professora de AEE, na prática cotidiana das professoras, traz grandes prejuízos na escolarização das crianças com deficiência, o que também faz com

que as professoras enfrentem sozinhas toda sorte de dificuldades, o que acaba por fazê-las se sentirem as únicas responsáveis pela inclusão na escola. Corroborando com essa afirmação Figueiredo (2013) diz que:

Com base nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho seja um de seus componentes (FIGUEIREDO, 2013, p. 144).

O professor precisa refletir constantemente sobre a prática educacional e compartilhar com outros professores sua experiência. Porém, não se trata apenas de os professores conhecerem mais sobre deficiências ou como ensinar a esses alunos, mas de pensar sobre práticas pedagógicas que atendam a turma toda. Como todo trabalho acadêmico que envolve pesquisa, penso que este Projeto de Intervenção atendeu algumas expectativas, frustrou outras quando me propus a usá-lo como uma possibilidade de se constituir em uma cultura formativa na escola. Espero que ele permaneça aberto e em movimento, travando batalhas com alguns discursos e unindo forças com outros, no sentido de lançar ideias que instiguem os professores a pensarem sobre suas práticas e vivências pedagógicas que venham a qualificar o processo de inclusão nas escolas.

Cabe enfatizar que as dificuldades da Formação continuada na escola elencadas pelas professoras e analisadas por mim fizeram emergir categorias como: tempo, carga horária/falta de professores e resistência em abordar o assunto inclusão. Essas categorias serviram como definidoras de estratégias para que essa formação acontecesse.

Procedo à seguinte análise num processo de retorno a essas categorias na tentativa de responder a essas questões apontadas como dificultadoras para que as professoras participassem de formações em serviço.

Em relação à questão do tempo, utilizei os momentos das reuniões pedagógicas sem a necessidade das professoras precisarem dispor de tempo extra para participar da formação. Considero que é preciso que a equipe diretiva invista com seriedade no espaço das reuniões destinando-o para a qualificação das professoras.

A questão da carga horária/falta de professores a análise a que procedo diz respeito ao fato de que as professoras não precisaram sair do seu local de trabalho para participar da formação e nem tiveram que recuperar aulas e dias letivos, ou ter uma professora substituta nas turmas, pois conseguimos ajustar a formação dentro do horário das reuniões. Esse fato

oportunizou uma boa representatividade das professoras na formação oferecida através das rodas de formação.

Por último, a questão resistência em abordar o assunto inclusão, nas rodas procurei discutir temas relacionados às dificuldades na prática pedagógica com todos os alunos, para que as professoras diminuíssem, assim, essa resistência em abordar a temática da pesquisa. Contudo as discussões também se relacionaram à inclusão, na esperança de ampliar os conhecimentos, dirimindo preconceitos e ideias equivocadas que foram debatidas e refutadas a luz dos teóricos que sustentam esse trabalho.

Considero que consegui atingir plenamente os objetivos dessa pesquisa interventiva, pois uma temática que ainda causa tanto desconforto e angústia configurou-se como base para que os professores reconhecessem sua incompletude e necessidade de continuar em constante formação. Lück (2011) postula que é no cotidiano da escola que se manifestam os fenômenos facilitadores ou impedidores das mudanças na instituição escolar. Sendo assim, o PI foi uma alternativa formativa para a superação da dualidade entre o ensino para os alunos da inclusão e o ensino para os outros alunos.

Chegar ao fim de um trabalho é como pensar em um novo recomeço. Novas questões são suscitadas gerando mais possibilidades de desdobramentos. Novos estudos poderão ser desenvolvidos a partir da temática que se elegeu nessa pesquisa. Investigações acerca da educação inclusiva; políticas públicas de inclusão; debates que podem colaborar para que se criem as condições de uma cultura formativa na escola dentre outras possibilidades de investigação foram elencadas neste trabalho.

É preciso ressaltar que este estudo representa um primeiro passo de um caminho a ser perseguido na escola. Um investimento em busca da construção de novos conhecimentos, que possa servir para outros estudos e investigações nessa temática, ou seja, através da inclusão instituir uma cultura formativa em serviço.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: Garantindo o Acesso e Permanência de Todos os Alunos na Escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Visão Histórica I.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2000.
- ARENDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **A Inclusão e Seus Sentidos: Entre Edifícios e Tendões.** Trabalho apresentado no 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Universal. Curitiba, 2004.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: Diálogo e Pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BAPTISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BARROS, Marcelo; BETTO, Frei. **El amor fecunda el universo.** Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 2011.
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Tecnologia e Educação. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014, 15:30:30.
- BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: Implicações Pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: De Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha, a Metáfora da Condição Humana**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2014, 15:30:30.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Básica**. Brasília, 2012.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Acesso de Pessoas com Deficiência às Classes e Escolas Comuns da Rede Regular de Ensino**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Acesso em: 09 de jan. 2015.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar: Negociação sem fim**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Ciclo de Palestra: Conversando sobre Inclusão**. Semana Municipal de conscientização sobre o autismo, Pelotas, 2014.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: CLAUS, Dieter Stobaus; MOSQUERA, Juan José Mourino. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “Is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CLAUS, Dieter Stobaus; MOSQUERA, Juan José Mourino. **Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DAMIANI, Magda Floriana. A metacognição Como Auxiliar no Processo de Formação de Professores: Uma Experiência Pedagógica. **UNI Revista**, v.1, n.2, abr., 2006.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

DUK, Cyntia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERNANDES, José. **Técnicas de Estudo e Pesquisa**. Goiânia: Kelps, 2004.

FERREIRA, Andrea Tereza. O Lúdico na sala de aula. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ano 02. unidade 04/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. [S.l.]. Metacognição e seus contornos. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/446Couceiro.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2014, 15:30:30.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Incluir Não é Inserir, Mas Interagir e Contribuir**. Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial, v.5, n. 1, jan./jul. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

FONSECA, Vítor. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Representações e Paradigmas em Educação Especial**. Curso de Especialização à Distância em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos. Módulo I. Curso de Especialização à Distância em Educação Especial. Santa Maria: UFSM, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GESSINGER, Rosana Maria. **Alunos em Situação de Deficiência nas Classes Comuns: Relatos de Professores de Matemática.** Porto Alegre: Comunicação Científica, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Concurso Público.** Goiânia: Editora da UCG, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2012.** Dados referentes ao município de Pelotas. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 24 nov. 2013, 14:32:12.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Uma Nova Formação Docente.** Revista Pátio, Ano X, n.40, p.12-15, nov./jan., 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI.** Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-Ação Colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico: Como Construir uma Escola para Todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva** – Orientações Pedagógicas. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial**, v.5, n.1. jan./jul., 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou Estar: Eis a Questão** – Explicando o Déficit Intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma Escola de Todos, Para Todos e Com Todos: O Mote da Inclusão. In: CLAUS, Dieter Stobaus; MOSQUERA, Juan José Mourino. **Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2014, 10:12:14.

MAZZOTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTA, Marcos. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU. 1993.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o Fazer e o Compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.461- 487, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014, 22:19:20.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. O Saber de Mão em Mão: A Oficina Pedagógica Como Dispositivo Para a Formação Docente e a Construção do Conhecimento na Escola Pública. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29. Caxambu, 2006. p. 16. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2014, 13:30:30.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

NHAT, Hanh Thich. **O que é o budismo engajado?** Disponível em: <<http://bodisatva.com.br/o-que-e-o-budismo-engajado/>>. Acesso em: 25 jan. 2014, 14:13:16.

NÖRNBERG, Marta. **Caderneta de Metacognição como estratégia de reflexão sobre a ação docente**. 2014.

NÓVOA, António. **A Solução Pode Estar no Trabalho de Pensar o Trabalho**. Entrevista conduzida por João Rita. Portugal: Número Zero, 2004.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. **Revista Aprendizagem**, Ano 1, n.2, p.25-31, set./out., 2007.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: Do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas. **Educação e Pesquisa**, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun., 1999. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801>. Acesso em: 14 nov. 2011, 16:15:30.

NÓVOA, António. Em busca da lucidez e da coerência – para um prefácio. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério, CHICON, José Francisco, (Orgs). **A Educação Inclusiva de Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

PELOTAS, **Fazer: qualidade social na educação**. Pelotas: Secretaria Municipal da Educação, dez. 2004.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: Da Superstição à Ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas. Pelotas, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim. Educação Especial: História, Etiologia, Conceitos e Legislação Vigente. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim; MARANHE, Elisandra André. **Práticas em Educação Especial e Inclusiva na Área da Deficiência Mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Bem-Vindo à Escola: A Inclusão nas Vozes do Cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: Oportunidades Formativas na Escola e Fora Dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.63-80, maio/ago., 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2013, 14:45:32.

ZEICHNER, Kenneth. Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” Como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação e Sociedade**, v.29, n.103, p.535-554, maio/ago., 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2008, 22:21:34.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário professores



Prezado Professor:

O presente questionário tem por objetivo investigar as suas impressões sobre a Formação Continuada realizada em serviço. Para tanto, suas opiniões e respostas são muito importantes. Agradeço antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração nesta pesquisa.

1 Dados de identificação

1.1 Idade (em anos):

Até 30 31 a 40 41 a 50 Mais de 50

1.2 Tempo de atuação no magistério (em anos):

Até 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

1.3 Tempo de atuação na rede municipal de Pelotas (em anos):

Até 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

1.4 Tempo de atuação na escola (em anos):

Até 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 Mais de 20

1.5 Maior nível de formação:

Médio (magistério) Especialização concluída Mestrado em andamento
 Graduação concluída Especialização em andamento Doutorado concluído
 Graduação em andamento Mestrado concluído Doutorado em andamento

1.6 Área de Formação:

Artes Geografia Ciências História Matemática
 Educação Física Letras Pedagogia Educação Especial

1.7 Carga horária de trabalho (semanal, em horas)

- Até 20 31 a 40 51 a 60
 21 a 30 41 a 50 Mais de 60

2 Questões referentes à Formação Continuada**2.1 Que práticas/modalidades você considera mais produtivas ou importantes para a sua atuação profissional com os alunos da inclusão? (Marque até 03)**

- Palestras Eventos promovidos pela mantenedora (SMED)
 Oficinas/cursos de extensão Conversas/momentos informais
 Reuniões pedagógicas na escola
 Atendimento individualizado com a Professora do AEE
 Outras. Quais? _____

2.2 Das propostas formativas abaixo, quais são, em sua opinião, mais produtivas? (Marque até 3)

- Leitura e discussão de textos Relato de experiências
 Estudo de caso Palestras Trabalho em grupo
 Outras. Quais? _____

2.3 Você tem interesse em participar da formação continuada de 20 horas/ano sobre Educação Inclusiva que oferecerei no ano de 2014?

- Sim Não

2.4 Quais, na sua opinião, são as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço?

Obrigada pela colaboração!
Luciane Tavares Pinheiro
Mestranda em Educação – UNIPAMPA

APÊNDICE B – Análise da questão aberta 2.4 do instrumento aplicado



Quadro da análise de respostas dos professores à questão aberta sobre as principais dificuldades enfrentadas pela escola na formação continuada em serviço.

1ª Categoria: Tempo	Respostas/dificuldades
Professor 1	Falta de tempo.
Professor 2	Disponibilidade de tempo.
Professor 3	Falta de disponibilidade.
Professor 4	Falta de disponibilidade de carga horária.
Professor 5	A falta de tempo para estudar, pois temos uma rotina muito sobrecarregada tendo que trabalhar em dois ou mais turnos para poder ter um nível de vida razoável.
Professor 6	O tempo, pois fica difícil dispormos de tempo quando trabalhamos 40horas e os cursos são fora do horário.
Professor 7	Tempo disponível.
Professor 8	Tempo disponível para a formação dentro do horário de aula.
Professor 9	Problemas de horários.
Professor 10	Horários não compatíveis.
Indicadores	Necessidade de se aproveitar melhor os horários de formação dentro da carga horária disponível na escola.

2ª Categoria: Carga Horária/ Falta de Professores	Respostas/dificuldades
Professor 1	Liberar professores porque as escolas não têm pessoal suficiente para substituí-lo.
Professor 2	Professores com carga horária elevada.
Professor 3	Carga horária elevada dos professores.
Professor 4	*O tempo, pois fica difícil dispormos de tempo quando trabalhamos 40horas e os cursos são fora do horário.
Professor 5	**Tempo disponível para a formação dentro do horário de aula.
Professor 6	Redução de carga horária para a formação continuada.
Professor 7	Carga horária disponível para os professores, professores atribulados, trabalhando em muitas escolas ou com carga horária elevada.
Indicadores	Necessidade de a equipe diretiva oportunizar aos professores, a liberação dentro do horário, sem prejuízos ao atendimento dos alunos para participarem de formações.

*Aparece também na categoria “tempo”.

**Aparece também na categoria “tempo”.

3ª Categoria: Resistência de alguns professores em abordar o assunto inclusão	Respostas
Professor 1	Resistência em parte, por alguns colegas, de discutirem e abordarem temas referentes ao assunto.
Professor 2	São oferecidos poucos cursos de formação, às vezes, os cursos oferecidos não atendem às necessidades da escola e do professor.
Professor 3	Falta de preparo do professor, diante de certos enfrentamentos, e de apoio da família.
Professor 4	Acessibilidade, preconceito dos próprios professores e família, materiais apropriados e saber até onde ir com o aluno, identificando seus limites.
Indicadores	As respostas dos professores revelam pouca familiaridade com a temática e com os princípios de uma educação inclusiva.

Outras respostas que não foram categorizadas	Professores
Professor 1	Inclusão, alunos com carência afetiva, cognitiva, falta de limites.
Indicador	Despreparo para lidar com a diversidade na escola
Professor 2	Falta de preparo para atender e entender as dificuldades dos alunos, técnicas novas, material dirigido para atividades que despertem interesse.
Indicador	Despreparo para lidar com a diversidade, necessidade e maior investimento na aquisição de materiais.
Professor 3	A escola não tem preferência e nunca oportuniza ao professor que é aposentado e continua trabalhando, pois do PACTO, o professor aposentado não pode participar.
Indicador	Evidência de não ter compreendido a questão.
Professor 4	Varia de acordo com o prefeito. Em gestões anteriores, tivemos várias e ótimas oficinas e palestras oferecidas pela SMED. Atualmente, nada. A escola, sempre me liberou para participar desses momentos.
Indicador	Falta, por parte da mantenedora, ofertar formação continuada.
Professor 5	Desinteresse de pais e alunos, e desvalorização da escola com relação às práticas pedagógicas.
Professor 6	Reuniões com professores (pedagógica), atendimento do professor em relação aos alunos, relação família/escola.
Indicador	Falta de compromisso da família com a escola, e da escola em si, em promover reuniões com pautas pedagógicas definidas.
Professor 7	Apoio da família
Indicador	Falta de compromisso da família com a escola

Professor 8	Processo de seleção e falta de informação dos cursos disponíveis para o professor.
Indicador	Revisão dos procedimentos adotados pela SMED na divulgação de informações sobre os cursos oferecidos.
Professor 9	Cursos de boa qualidade, cursos que não são ofertados pela SMED e questão financeira.
Indicador	Revisão dos procedimentos adotados pela SMED na oferta de cursos que atendam a demanda.

OBS: Cinco professores não responderam a questão.

APÊNDICE D – Escritas de Metacognição**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
MESTRADO PROFISSIONAL**

Ao fazer suas escritas metacognitivas, os professores devem levar em consideração as seguintes questões: O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi? Com base na formação proposta.

APÊNDICE E – Texto compilado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu) MESTRADO PROFISSIONAL

Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas

Professora Luciane Tavares Pinheiro

Projeto de Intervenção

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando à diferença nos inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 30).

O material apresentado começa com excertos retirados do Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social (BRASIL, 2007).

São inegáveis os avanços que vêm sendo obtidos no caminho da inclusão de todas as pessoas nas escolas. Desde os movimentos políticos e sociais que lutam para que 100% de nossas crianças ingressem e concluam a educação básica, passando pelos movimentos inclusivos que defendem o acesso das pessoas com deficiência na escola.

É inegável, porém, que nossas escolas continuam sendo produto e produtoras de exclusões sociais, dos mais diversos tipos. A escola precisa mudar e não os alunos. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos. Tais mudanças, concomitantes àquelas porque passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diferença das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos alunos e não apenas para o ensino de temáticas descontextualizadas da sociedade contemporânea e de suas vidas.

Algumas considerações importantes:

- A Educação Especial perpassa a educação básica, o ensino da EJA e o ensino superior.
- Pensar em práticas pedagógicas que oportunizem a todos a construção do conhecimento.
- Flexibilizar as práticas pedagógicas significa pensar no nosso trabalho, a forma como vou trabalhar o conteúdo, assim como a forma que vou avaliar o aluno.
- Trabalhar o mesmo conteúdo com TODOS, pois o aluno tem o direito ao conteúdo, mas a pergunta que tenho que me fazer é de que forma vou trabalhar para que os alunos aprendam?
- Esse trabalho pode ser coletivo, colaborativo, alunos em duplas, consultando seus materiais, etc.
- Dar significado (sentido) aos conteúdos relacionando-os com a vida diária, o cotidiano.
- Exercícios pequenos, dosados. Vencida uma etapa passar para outra, graduando as dificuldades. Não pular etapas, os conteúdos precisam ser revisados, usar linguagem clara.
- Utilizar recursos como imagens, material concreto, computador, calculadora, tabuada, dicionários para facilitar a compreensão daquilo que está sendo trabalhado.
- Utilizar tecnologia assistiva e tecnologia alternativa.
- Avaliação: procurar utilizar o mesmo instrumento avaliativo com os alunos com deficiência, em muitos casos não há necessidade de prova diferente, mas de estratégias diferentes, tais como: tempo maior, diminuir as questões da prova, usar imagens para ilustrar o assunto, se o aluno tiver dificuldade de se posicionar, interpretar, o exercício pode ser de marcar alternativas e não descritivo, também o aluno pode terminar a avaliação na sala de recursos, realizar prova oral, etc. Não é prova diferente, é o olhar sobre a prova que deve ser diferente.
- O aluno com deficiência provavelmente não atingirá todos os objetivos propostos no trimestre, mas tenho que considerar o quanto ele cresceu, mesmo que tenha atingido minimamente os objetivos. Devemos olhar para cada uma dessas pessoas como um ser individual.

De acordo com Mantoan (2003):

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (MANTOAN, 2003, p. 53).

Uma escola em que todos os alunos são bem vindos tem compromisso educativo ensinar não apenas os conteúdos curriculares, mas formar pessoas capazes de conviver em um

mundo plural e que exige de todos nós experiências de vida compartilhada, envolvendo necessariamente o contato, o reconhecimento e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS:

BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Brasília, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Nº 48, junho/1997. Coimbra, 1997.

APÊNDICE F – Texto compilado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
MESTRADO PROFISSIONAL

Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas

Professora Luciane Tavares Pinheiro

Projeto de Intervenção

A inclusão na escola regular: ideias para implementação³⁴

A primeira condição: individualização do ensino

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação.

a) Individualização dos alvos

Uma aula dada num ambiente escolar inclusivo exige dos alunos exatamente o que eles têm capacidade de demonstrar. Nem mais, nem menos. Crianças com altas habilidades ou superdotação podem e devem demonstrar melhor desempenho. Crianças fisicamente sadias podem correr mais rapidamente e pular mais alto do que crianças com limitação ou deficiência física. Deve-se e pode-se esperar que cada criança corresponda às suas

³⁴ Texto extraído de: BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: De Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

capacidades individuais e desenvolva sua própria personalidade. Nós educadores, devemos ficar contentes quando uma criança se torna o que ela pode vir a ser e obtém o desempenho que esteja ao seu alcance.

Decorre daí o princípio de alvos diferenciados na aprendizagem. Algumas implicações de tal princípio são a necessidade de se projetar um currículo que contemple as dificuldades ou avanços dos alunos, uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar.

b) Individualização da didática

É errado atender crianças em situação de heterogeneidade da mesma maneira. Numa aula “homogênea” todas as crianças são atendidas com os mesmos procedimentos. Todas recebem, sem distinção, os mesmos suportes didáticos. Na aula dentro da proposta inclusiva os alunos recebem, ao contrário, a ajuda diferenciada de que necessitam.

Na escola regular, muitos alunos não precisam de ajuda especial para atingir os alvos propostos. Algumas crianças precisam somente de ajuda temporária, em algumas áreas do currículo. Já outras necessitam de ajuda específica e até mesmo terapêutica. A condição de uma aula inclusiva, denominada de princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem.

Esta ajuda considera o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão. Alguns precisam de atividades que signifiquem fatores novos de desafio cognitivo, enquanto que outros necessitam de pequenos retornos a conteúdos recentemente aprendidos. Penso, aqui, que os conceitos Vygotskianos das zonas de desenvolvimento real – ZDR e zona de desenvolvimento proximal – ZDP encontram oportuno espaço, já que dimensionam bem as sempre existentes pluralidades nas aprendizagens dos alunos.

Vygotsky (1991, p. 98) assim define tais conceitos “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje – será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

c) Individualização da avaliação

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos. Já Herbart (apud WOCKEN, 2003, p. 9) escreveu, em 1832, em sua carta pedagógica: “o educador não compara seu educando com outros, porém consigo mesmo. Não fica satisfeito, caso o educando fique

alguém de suas possibilidades, e nem insatisfeito, caso ele avance tanto quanto se estimou que pudesse avançar”.

Numa escola inclusiva, a comparação entre os alunos não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado. Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender. Perrenoud (1999) defende o conceito de avaliação formativa, cujo foco mantém-se atrelado ao monitoramento da aprendizagem e à retroalimentação da mesma.

Para refletir: O professor precisa se ver como um profissional e não como um “tarefeiro”. Precisa estudar, planejar e reavaliar suas práticas de ensino.

O aluno só aprende se alguém ensina, essa ideia é muito próxima do conceito de ZDP. A deficiência impõe dificuldades, mas é justamente porque o aluno aprende é que poderá se desenvolver. Não podemos privar as pessoas com deficiência do acesso ao conhecimento. Nesse sentido, apenas aceitar o aluno na escola não é suficiente, temos responsabilidade com o ensino desse aluno.

REFERÊNCIAS:

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola:** De alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
CAMPUS JAGUARÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, a mestranda Luciane Tavares Pinheiro, e o Prof. Dr. Maurício Aires Vieira, responsáveis pela pesquisa interventiva **“A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: EM BUSCA DE UMA CULTURA FORMATIVA EM SERVIÇO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS”**, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa qualitativa de cunho interventiva aborda a questão da formação continuada de professores, realizada em serviço, na perspectiva da educação inclusiva. Está inserida na linha de pesquisa “Gestão das Práticas Docentes na Diversidade Cultural e Territorial”, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Acreditamos que a pesquisa seja importante porque suscitará uma reflexão sobre como a participação do professor no processo de formação continuada legitima um lugar que é seu, de produtor de conhecimentos, um lugar que lhe é próprio, conferindo-lhe uma sensação de pertencimento e de desenvolvimento profissional permanente.

Sua participação, na pesquisa, constituirá em responder oralmente ao questionário elaborado pelos responsáveis, sendo assegurada total privacidade que será referido no trabalho como *professor*, assim como participar da proposta de formação nas reuniões pedagógicas.

Eu, _____, estou ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa. Aceito participar do estudo acima descrito, desenvolvido pela mestranda Luciane Tavares Pinheiro, e o Prof. Dr. Maurício Aires Vieira, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão.

Luciane Tavares Pinheiro
(Pesquisador)

Sujeito pesquisado

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira
(Orientador)

Pelotas, de de .

ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa de intervenção

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
MESTRADO PROFISSIONAL

Autorização da pesquisa de intervenção

Estimada Diretora,

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa **A Inclusão de alunos com deficiência: em busca de uma cultura formativa em serviço em uma escola municipal de Pelotas/RS.**

A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda **Luciane Tavares Pinheiro**, estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa e tem como orientador o **Prof. Dr. Maurício Aires Vieira**, professor do referido mestrado.

Esta pesquisa tem por objetivo geral: propor ações de intervenção para a qualificação das práticas pedagógicas dos professores da EMEF Balbino Mascarenhas que atuam com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A partir dessa proposição, trago como objetivos específicos, reconhecer e valorizar a diversidade como elemento enriquecedor dos processos de ensino e de aprendizagem; construir coletivamente a Formação Continuada, através de oficinas lúdicas, encontros, rodas de conversa, estudo de caso dentre outras modalidades formativas que levem a estimulação de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva; estabelecer uma relação de cooperação com a equipe diretiva como potencializadores de ações de implementação das políticas inclusivas; analisar as Políticas Públicas voltadas para a inclusão e propor a inclusão do AEE na organização do PPP contemplando os fundamentos da Política Nacional de Educação Inclusiva.

Destaco que a referida pesquisa já tem ciência do Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem – CAPTA e recebeu a devida autorização.

Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Luciane Tavares Pinheiro
Mestranda em Educação

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira
Orientador

Pelotas, março de 2014.

ANEXO C – Autorização para realização da pesquisa de intervenção - CAPTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
MESTRADO PROFISSIONAL

Autorização da pesquisa de intervenção

Estimada Supervisora,

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa **A Inclusão de alunos com deficiência: em busca de uma cultura formativa em serviço em uma escola municipal de Pelotas/RS.**

A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrandia **Luciane Tavares Pinheiro**, estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa e tem como orientador o **Prof. Dr. Maurício Aires Vieira**, professor do referido mestrado.

Esta pesquisa tem por objetivo geral: propor ações de intervenção para a qualificação das práticas pedagógicas dos professores da EMEF Balbino Mascarenhas que atuam com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A partir dessa proposição, trago como objetivos específicos, reconhecer e valorizar a diversidade como elemento enriquecedor dos processos de ensino e de aprendizagem; construir coletivamente a Formação Continuada, através de oficinas lúdicas, encontros, rodas de conversa, estudo de caso dentre outras modalidades formativas que levem a estimulação de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva; estabelecer uma relação de cooperação com a equipe diretiva como potencializadores de ações de implementação das políticas inclusivas; analisar as Políticas Públicas voltadas para a inclusão e propor a inclusão do AEE na organização do PPP contemplando os fundamentos da Política Nacional de Educação Inclusiva.

Desde já agradecemos sua colaboração destacando que a sua autorização é imprescindível para a continuidade desta pesquisa.

Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Luciane Tavares Pinheiro
Mestranda em Educação

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira
Orientador

Pelotas, março de 2014.