



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSIANE RODRIGUES BARBOSA VIOTO

**O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO
DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Londrina
2013



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2013

JOSIANE RODRIGUES BARBOSA VIOTO

**O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO
DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V799p Vioto, Josiane Rodrigues Barbosa.

O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais : uma pesquisa colaborativa / Josiane Rodrigues Barbosa Vioto. – Londrina, 2013.
163 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Educação inclusiva – Teses. 2 Professores de educação especial – Formação – Teses. 3. Educação – Estudo e ensino – Teses. I. Vitaliano, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

JOSIANE RODRIGUES BARBOSA VIOTO

**O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS:
UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
UNESP – São Paulo - SP

Londrina, 20 de março de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente, agradeço a **Deus** pela graça de ter vivido intensamente esta experiência com seriedade e compromisso.

À minha orientadora Célia Regina Vitaliano pela paciência e dedicação.

Às Professoras Maria Cristina Marquezine e Vera Lúcia M. F. Capellini por aceitarem participar de minha banca.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram que eu pudesse ampliar os meus.

À professora Sandra que confiou em nós, abrindo-nos as portas para a realização deste trabalho.

A todas as professoras companheiras deste trabalho com as quais aprendi muito.

Aos alunos que participaram desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Londrina que nos concedeu a licença para estes estudos.

Ao meu amado esposo, Wagner, que sempre acreditou em mim e com suas orações se fez presente nesta caminhada.

Aos meus queridos filhos, Beatriz e João Vitor, pela compreensão de minhas ausências e pela paciência que tiveram comigo, no decorrer desta jornada.

À minha amiga Gislaine Semcovici Nozi, pela atenção e pelo valoroso auxílio que me deu durante essa caminhada.

À CAPES, pelo apoio financeiro que propiciou melhores condições de dedicação a esta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse trabalho chegasse à etapa final.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa.** 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as contribuições do Supervisor Pedagógico em relação à organização de uma escola inclusiva. Objetivamos com esse estudo desenvolver um processo de intervenção junto à supervisão pedagógica de uma escola Municipal de Londrina de Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), por meio de uma pesquisa colaborativa. Os pressupostos teóricos que nortearam a organização desta pesquisa foram os fundamentos do movimento de inclusão educacional, especialmente em relação à organização de escolas inclusivas, e o papel do gestor pedagógico para isso. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa colaborativa, uma vez que ela permite ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação. A principal participante foi 1 supervisora pedagógica, bem como os demais professores da escola, que também colaboraram: 1 professora de apoio, 1 professora da sala de recursos e 10 professores regentes. Os procedimentos para coleta dos dados ocorreram em três fases: 1ª) Foi realizado junto à supervisora pedagógica, às professoras de apoio, à professora da sala de recursos e aos professores regentes das classes comuns o levantamento de seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com NEE; suas dificuldades diante do processo inclusivo; suas necessidades de formação e as condições necessárias para incluir alunos com NEE por meio da realização de entrevista, aplicação de questionários, bem como observações diretas em diversos contextos escolares e acompanhamento do trabalho da supervisora. 2ª) Foram desenvolvidos procedimentos de intervenção com base na metodologia denominada pesquisa colaborativa, tais como: ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional; análises reflexivas sobre as práticas das participantes relacionadas ao processo de inclusão dos alunos com NEE e participação colaborativa da pesquisadora no contexto educacional junto às professoras regentes e à supervisão pedagógica em relação aos procedimentos destinados à inclusão dos alunos com NEE. 3ª) Foi realizada uma entrevista junto à supervisora pedagógica com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos. Os resultados evidenciaram que a supervisora pedagógica e a maioria dos professores, inicialmente, apresentavam concepções equivocadas a respeito do processo de inclusão, o qual foi trabalhado em ciclos de estudos, conversas reflexivas e atuações colaborativas envolvendo pesquisadora e os participantes. Também foram discutidos o papel do professor de apoio e da sala de recursos junto à supervisora pedagógica e as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. As experiências e reflexões proporcionadas por esta pesquisa nos permitiram constatar e reafirmar a importância do trabalho do supervisor pedagógico no que se refere à organização da escola inclusiva, bem como as contribuições do trabalho colaborativo como meio de formação dos profissionais da área da educação em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Um dos aspectos que dificultou a realização dos procedimentos previstos na fase de intervenção foi a falta de tempo das participantes para o desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa referentes à formação por meio de ciclos de estudo e reflexões sobre as práticas, em consequência das condições dispostas pelo sistema de ensino.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Educação inclusiva. Supervisão pedagógica.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **The role Pedagogical Supervisor in the educational process of inclusion of pupils with special educational needs: a collaborative research.** 2013. 163p. Dissertation for a Master's degree in Education. State University of Londrina.

ABSTRACT

The theme of this research are the contributions of the Pedagogical Supervisor regarding the organization of an inclusive school. With this study we aimed to develop an intervention process with the pedagogical supervision of a public school of elementary study level I, in Londrina (Brazil), with a view to favor the inclusion process of students with especial educational needs (EEN), by means of a collaborative research. The theoretical assumptions that guided the organization of this research were the foundations of the educational inclusion movement, especially regarding the organization of inclusive schools, and the role of the pedagogical manager in that respect. This study was performed by a collaborative research, since it allows the researcher to act in two fields, research and formation. The main participant was 1(one) pedagogical supervisor as well as the other teachers from the school, who also collaborated: 1 (one) support teacher, 1(one) teacher from the resources room and 10 (ten) school teachers. The procedures for data collection happened in three stages: 1st) It was made, with the pedagogical supervisor, the support teachers, the teacher from the resources room and the school teachers of the classes, the survey about their knowledge on the inclusion process of students with EEN; their difficulties in face of the inclusion process; their formation needs and the conditions needed to include students with EEN by means of an interview, questionnaires, as well as direct observations in several school contexts and follow-up of the supervisor work. 2nd) Intervention procedures were developed based in the collaborative research, such as: study cycles about the process of educational inclusion of students with EEN and the collaborative participation in the educational context with the teachers and the pedagogical supervision regarding the procedures intended for the inclusion of students with EEN. 3rd) The pedagogical supervisor was interviewed in order to evaluate the developed procedures. The results evidenced that most of the teachers and the pedagogical supervisor itself, initially had misconceptions about the inclusion process, which was worked in study cycles, reflective conversations and collaborative actuations involving researcher and participants. The role of the school teacher and of the resources room were also discussed with the pedagogical supervisor as well as the pedagogical practices of teachers in classroom. The experiences and reflections provided by this research allowed us to observe and reaffirm the importance of the pedagogical supervisor work with regards to the organization of the inclusive school, as well as the contributions of collaborative work as means for the formation of professionals in the field of education regarding the inclusion process of students with NEE. One aspect that hampered the realization of the procedures foreseen for the intervention phase was the lack of time from the participants to develop the planned research procedures regarding the higher number of formation opportunities and reflections about the practices, due to the conditions laid by the education system.

Keywords: Collaborative research. Inclusive education. Pedagogical supervision.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SEEP	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE RECORTES

Recorte 1 -	Reflexão sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação à concepção de educação inclusiva e de escola inclusiva.	69
Recorte 2 -	Reflexão sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação à avaliação na perspectiva inclusiva.	71
Recorte 3 -	Reflexão sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula.	73
Recorte 4 -	Reflexão sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação à atuação do professor de apoio junto aos professores regentes e aos alunos com NEE.	76
Recorte 5 -	Conversa reflexiva 1: sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação ao papel do professor de sala de recursos.....	78
Recorte 6 -	Ciclo de estudos 1: Discussão da conceituação de educação inclusiva	82
Recorte 7 -	Ciclos de estudos1: Discussão sobre o conceito de educação inclusiva.	83
Recorte 8 -	Ciclo de estudos 1: discussão sobre o tema pesquisa colaborativa.....	84
Recorte 9 -	Ciclo de estudos 1: discussão sobre o tema pesquisa colaborativa.....	85
Recorte 10 -	Ciclo de estudo II: discussão sobre avaliação na perspectiva inclusiva	86
Recorte 11 -	Ciclo de estudo II: discussão sobre avaliação na perspectiva inclusiva	88
Recorte 12 -	Ciclo de estudo III: discussão sobre os pressupostos educacionais inclusivos.....	90
Recorte 13 -	Ciclo de estudo III: discussão sobre os pressupostos educacionais inclusivos.....	91
Recorte 14 -	Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva	93

Recorte 15 - Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva	94
Recorte 16 - Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva	95
Recorte 17 - Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva	96
Recorte 18 - Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva	97
Recorte 19 - Participação colaborativa com a SP: discussão das práticas observadas em sala de aula	101
Recorte 20 - Participação colaborativa com a SP e PR8 para discussão das práticas observadas em sala de aula.....	103
Recorte 21 - Participação colaborativa com a SP: discussão das práticas observadas em sala de aula	108
Recorte 22 - Participação colaborativa com a SP para discussão das práticas observadas em sala de aula junto com PR6.....	110
Recorte 23 - Reflexão da aula de PR6	112
Recorte 24 - Reflexão da aula de PR6	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa (1ª fase)	40
Quadro 2 - Caracterização dos alunos que apresentavam NEE	42
Quadro 3 – Síntese dos procedimentos realizados.....	49
Quadro 4 - Frequência de encontros e ações desenvolvidas durante a Pesquisa	50
Quadro 5 – Síntese dos objetivos, procedimentos e tratamento dos dados realizados em cada fase da pesquisa.	54
Quadro 6 – Síntese da atuação colaborativa da pesquisadora junto à PR11 e SP	99
Quadro 7- Síntese da atuação colaborativa da pesquisadora junto à PR9 e SP	105

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	22
2.3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA E O PAPEL DO GESTOR PEDAGÓGICO.....	25
3 MÉTODO	37
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	37
3.2 PARTICIPANTES.....	39
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	43
3.4 PROCEDIMENTOS	44
3.4.1 Procedimentos de Seleção da Participante e Lócus da Pesquisa.....	44
3.4.2 Procedimentos Desenvolvidos nas Diferentes Fases da Pesquisa	44
3.4.2.1 Procedimentos da fase 1: Levantamento das necessidades.....	44
3.4.2.2 Procedimentos da fase 2: Desenvolvimento do processo de intervenção.....	47
3.4.2.3 Procedimentos da fase 3: Avaliação.....	49
3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS	51
3.6 TRATAMENTO DE DADOS.....	53
4 RESULTADO E DISCUSSÃO	56
4.1 ANÁLISES DOS DADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA	56
4.1.1 Concepção de Educação Inclusiva.....	56
4.1.2 Organização das Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	58
4.1.3 Papel do Professor de Apoio em Sala no Contexto da Pesquisa	62
4.1.4 Papel do Professor de Sala de Recursos no Contexto da Pesquisa	64
4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA.....	68
4.2.1 Análises da Conversa Reflexiva I	68

4.2.2	Análises do Ciclo de Estudos	80
4.2.2.1	Análises do ciclo de estudos I	82
4.2.2.2	Análises do ciclo de estudos II	86
4.2.2.3	Análises do ciclo de estudos III	89
4.2.3	Análise da Atuação Colaborativa da Pesquisadora junto às Participantes.....	98
4.2.4	Análises da Conversa Reflexiva II	111
4.3	ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA SUPERVISORA PEDAGÓGICA SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO REALIZADO.....	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICES	129
	APÊNDICE A - Termo de anuência para a realização da pesquisa	130
	APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	131
	APÊNDICE C - Questionário aplicado junto aos professores.....	133
	APÊNDICE D - Roteiro da entrevista realizada com os professores de apoio	137
	APÊNDICE E - Roteiro da entrevista realizada com o professor sala de recursos.....	140
	APÊNDICE F – Roteiro da entrevista realizada com a Supervisora Pedagógica.....	143
	APÊNDICE G – Avaliação do trabalho realizado com a Supervisora Pedagógica.....	145
	APÊNDICE H – Texto 1- Utilizado nos ciclos de estudos: Pressupostos da Educação Inclusiva.....	146
	APÊNDICE I – Texto 2- Utilizado nos ciclos de estudos: A avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva	152
	ANEXOS	158
	ANEXO A - Texto 3- Utilizado nos ciclos de estudos: Pesquisa Colaborativa.....	159
	ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética	163

APRESENTAÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu durante minha trajetória acadêmica, particularmente, depois de ter realizado uma pesquisa científica, cujo objetivo foi identificar a percepção de formandos do curso de Pedagogia em relação à formação recebida para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Ao coletar dados, pude constatar que, em sua maioria, os formandos não identificaram a figura do gestor escolar (administração e coordenação pedagógica) como figura importante no processo de educação inclusiva.

Se levarmos em consideração que o curso de Pedagogia tem como um de seus objetivos a formação do gestor escolar, notadamente, perceberemos que esta formação não tem contemplado a necessária preparação para organização do processo de inclusão de alunos com NEE.

Somado a este fato, encontramos algumas pesquisas, desenvolvidas nos últimos anos, em relação ao papel dos gestores escolares frente ao processo educacional inclusivo, nas quais se constata que parte considerável desses profissionais enfrenta dificuldades para promover uma educação que atenda às NEE dos alunos que estão sendo inseridos nas classes regulares de ensino (ALVES, 2006; MICHELS, 2006; VIOTO; VITALIANO, 2012).

Refletindo sobre estas questões e tentando encontrar uma forma de contribuir com o processo de educação inclusiva, e, mesmo que minimamente, provocar mudanças em relação às práticas educacionais, decidi me inscrever para a seleção do Mestrado em Educação, com a intenção de desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir, não só com a minha formação enquanto pedagoga, mas também com o desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa, levando para a escola regular os conhecimentos científicos desenvolvidos na área. Além disso, contribuir com conhecimentos sobre a importância do papel do gestor pedagógico na organização de escolas inclusivas.

Tomando como base essa perspectiva, resolvi desenvolver uma pesquisa colaborativa junto a uma Supervisora Pedagógica de uma escola municipal que tinha alunos com NEE incluídos, a exemplo das pesquisas realizadas por Martins (2005) e Penaforte (2009), com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com (NEE) no ensino regular.

Considerando este propósito, a presente pesquisa foi organizada em cinco capítulos: introdução, referencial teórico, método, resultados e discussão e considerações finais.

Na introdução, apresentamos resumidamente o processo de inclusão de alunos com NEE e a importância do gestor pedagógico para o referido processo. Neste capítulo, trataremos também o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

No capítulo do referencial teórico, abordamos os seguintes temas: pressupostos da educação inclusiva; análises sobre o conceito de necessidades educacionais especiais; organização da escola inclusiva e o papel do gestor pedagógico.

No capítulo referente ao método, apresentamos a caracterização da pesquisa; dos participantes; os procedimentos de seleção do lócus da pesquisa e das participantes; a caracterização da escola; dos procedimentos de coleta dos dados e desenvolvimento da pesquisa; os instrumentos utilizados para coleta de dados; e o tratamento de dados.

No quarto capítulo, referente aos resultados e discussão apresentaremos as análises dos dados das três fases da pesquisa.

No quinto capítulo, apresentamos as considerações finais, com base nos aspectos significativos constatados a partir do desenvolvimento da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A legislação vigente no século XXI representa, sem dúvida, uma evolução nas políticas voltadas para a inclusão de todos os indivíduos nos diferentes contextos escolares. Pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele que se adapte à escola é uma leitura inconcebível nos dias atuais (MENDES, 2008). A escola hoje deve ser um ambiente acolhedor e prazeroso, que proporcione ao aluno o acesso, a permanência, bem como o aprendizado com sucesso e qualidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2004; RODRIGUES, 2006; SANTOS, 2006).

Embora a realidade esteja longe de concretizar os propósitos de uma educação inclusiva, o fundamental é tornar efetivas as políticas existentes, para que mecanismos legais possam concretizar o direito de todas as crianças de conviverem e de aprenderem juntas, especificamente, em espaços regulares de ensino (GARCIA, 2007). Nessa perspectiva, o grande desafio é organizar as escolas, de forma que elas possam contribuir com o aprendizado de todos os alunos, em especial os que apresentam NEE.

Sabemos que a figura do professor em uma escola que trabalha numa perspectiva inclusiva é de essencial relevância, todavia não podemos menosprezar o papel do gestor escolar frente a este processo. Mesmo porque, se os pressupostos da educação inclusiva indicam as necessidades de prever e prover uma escola que atenda a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, isto requer o compromisso de toda comunidade escolar em aderir ao movimento, de forma a contribuir com a transformação destes espaços de ensino (TEZANI, 2004; SOUSA, 2007).

Diante dessas análises, acreditamos que o gestor pedagógico é um dos profissionais que se destaca no contexto educacional, em consequência do papel que exerce. Cabe a ele, no contexto educacional, planejar e organizar a escola, de forma que esta atenda às NEE dos alunos que ali se encontram. Logo, o gestor pedagógico deve ser o primeiro a se conscientizar da importância de se prover as condições para o funcionamento de uma escola inclusiva e de promover ações que viabilizem esta proposta, considerando que todos que compõem a comunidade escolar estarão se espelhando em suas ações.

Considerando esses aspectos, acreditamos que cabe ao gestor desenvolver práticas que favoreçam o princípio da educação inclusiva, motivando todos os participantes a aderirem a este processo, buscar novas metodologias e estratégias de ensino que possam contribuir com as práticas dos docentes para a obtenção de uma atitude inclusiva (TEZANI, 2004; DUTRA; GRIBOSKI, 2005; LIMA, 2005; MICHELS, 2006; SOUSA, 2007).

De acordo com as propostas de educação inclusiva, disseminadas em vários países a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 23):

Tanto as autoridades locais como os diretores dos estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados treino e autoridade para tal. Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade. A boa gestão escolar depende do envolvimento ativo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipe, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos.

Todavia, mesmo levando em consideração as argumentações científicas e políticas a respeito da educação inclusiva, no que se refere à necessidade de transformações nos espaços educacionais de ensino, atualmente, ainda temos profissionais que assumem a gestão escolar despreparados para receber e atender os sujeitos que possuem necessidades específicas de aprendizagem, fato decorrente, provavelmente, da falta de formação inicial ou mesmo continuada para atuar junto aos referidos alunos (ALVES, 2006).

Diante desse fato, percebemos a relevância de estar desenvolvendo uma pesquisa do tipo colaborativa, em uma escola regular do município de Londrina, tendo como participante o Supervisor Pedagógico¹, na perspectiva de contribuir com

¹ De acordo com o documento elaborado pelo Município de Londrina Anexo V (**Lei 11.531/2012**) **Descrição de Cargos e Funções** o supervisor pedagógico é o profissional responsável pelas atividades destinadas à área da gestão pedagógica, tendo como seguintes atribuições: Atuar em atividades relacionadas à Supervisão Educacional; Contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino, atuando em atividades de planejamento, elaboração, coordenação, acompanhamento, assessoramento, pesquisa e execução de procedimentos e programas relativos à área da educação, envolvendo a família e a comunidade.

as análises acerca do seu trabalho em relação à organização do processo de inclusão de alunos com NEE.

Problema

As perguntas que configuraram o problema da presente pesquisa, as quais tentaremos responder, foram:

- ✓ Quais as contribuições do Supervisor Pedagógico em relação à organização de uma escola inclusiva?
- ✓ Quais os efeitos do desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa junto à Supervisão Pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental I, tendo em vista a inclusão de alunos com NEE?

OBJETIVOS

Objetivo geral

- ✓ Desenvolver um processo de intervenção junto à Supervisão Pedagógica de uma escola Municipal de Londrina que ofereça Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, por meio de uma pesquisa colaborativa.

Objetivos específicos

Considerando que esta pesquisa colaborativa se estabeleceu a partir de um processo de intervenção, a seguir serão apresentados os objetivos específicos correspondentes a cada fase da pesquisa.

1ª fase: Identificar as características do contexto bem como de suas necessidades em relação ao desenvolvimento de práticas inclusivas.

Com relação à gestão pedagógica:

- ✓ Analisar como a Supervisão Pedagógica percebe o processo de inclusão e quais as práticas que vêm desenvolvendo para que se efetive este processo.

- ✓ Identificar as dificuldades que a Supervisora Pedagógica percebe no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Com relação aos professores:

- ✓ Investigar como os professores das classes comuns, de sala de recursos e professores de apoio percebiam o processo de inclusão, bem como as dificuldades que sentiam para realizá-lo.
- ✓ Caracterizar as práticas desenvolvidas nas salas de aula referentes à inclusão dos alunos com NEE.

2ª fase: Desenvolver um processo de intervenção colaborativa junto à supervisora pedagógica com vistas a aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE.

- ✓ Desenvolver um processo de ensino colaborativo junto à supervisão pedagógica, considerando o contexto escolar e as necessidades identificadas com a comunidade escolar na fase 1.
- ✓ Possibilitar discussões, com base em conversas reflexivas com relação à prática inclusiva, considerando as transformações necessárias para aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE.
- ✓ Desenvolver ciclo de estudos, objetivando discutir sobre situações vivenciadas no cotidiano escolar, em relação ao desenvolvimento do processo de educação inclusiva, com base em estudos teóricos relacionados à temática em destaque.
- ✓ Atuar, de forma colaborativa, com as participantes visando melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE.

3ª fase: Avaliar o processo de intervenção desenvolvido junto à supervisora pedagógica.

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, a seguir apresentaremos as análises teóricas sobre os temas abordados que são: pressupostos da educação inclusiva; análises sobre o conceito de necessidades

educacionais especiais; organização da escola inclusiva e o papel do gestor pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

São inúmeros os pesquisadores que, nas últimas décadas, dedicaram os seus estudos em relação ao conceito e aos pressupostos da educação inclusiva; dentre eles destacamos os trabalhos realizados por Glat (2007), Rodrigues (2006), Beyer (2006), Mendes (2006), Carvalho (2004), entre outros.

Levando em consideração os estudos realizados pelos referidos autores, caracterizamos a educação inclusiva como um novo princípio educacional, princípio que tem como base a heterogeneidade nas classes regulares de ensino (BEYER, 2006).

Na mesma perspectiva, Rodrigues (2006) acresce que a educação inclusiva tem como pressupostos a superação de práticas excludentes e segregacionistas em relação aos alunos com NEE, tendo a escola a responsabilidade de se adaptar às reais necessidades educacionais de seus alunos, independentemente de suas características físicas ou cognitivas.

A educação inclusiva pressupõe um movimento contra qualquer tipo de exclusão que venha a ocorrer dentro dos espaços educacionais do ensino regular, na medida em que está baseada:

[...] na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda ordem (CARVALHO, 2004, p. 36).

Ou seja, a educação inclusiva implica em mudança de atitude em relação às diferenças individuais, possibilita a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade bem como as limitações inerentes a cada ser.

Para Sanches e Teodoro (2006, p. 73):

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas [...].

Percebemos, dessa forma, que o conceito de educação inclusiva pressupõe respostas educacionais das escolas a todos os alunos que ali se encontram, seja qual for o nível de ensino, tendo em vista a efetivação do processo ensino aprendizagem com base na diversidade e não mais na homogeneização.

Para Glat (2007, p. 16), a educação inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar:

[...] uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos. Diferencia-se, assim, da escola tradicional, que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação.

Nessa proposta, cabe à escola adaptar-se às reais necessidades educacionais de seus alunos, respeitando e acolhendo todos os alunos que apresentem dificuldades em relação ao processo de aprendizagem. Para Rodrigues (2006), esta proposta educacional propõe resignar as práticas pedagógicas, buscando eliminar todas as barreiras que possam estar impedindo o desenvolvimento acadêmico dos alunos que apresentam NEE.

Tentando reverter o quadro de exclusão de alunos com NEE, tão presente na história da educação escolar, as políticas educacionais inclusivas objetivam:

Oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum (OLIVEIRA, 2009, p. 32).

No processo de construção de escolas inclusivas temos a previsão de superação de práticas excludentes e segregacionistas, e emergência de práticas inovadoras, que proporcionem às pessoas com NEE as mesmas condições e

oportunidades oferecidas aos demais alunos que estejam em processo de aprendizagem, possibilitando a todos um ensino de qualidade, que contribua, significativamente, com o desenvolvimento acadêmico.

Na opinião de Sanches (2005), a educação inclusiva tem como foco o apoio às necessidades básicas de aprendizagem de cada um, bem como de todos os alunos, de forma que eles se sintam seguros e pertencentes à comunidade escolar.

Ferreira (2005) caracteriza o movimento educacional inclusivo como um movimento de defesa dos direitos humanos, principalmente, no direito a uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Mendes (2006), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) influenciaram na elaboração de nossa legislação educacional, especialmente esta última declaração, que teve como objetivo maior disseminar os pressupostos da Educação Inclusiva (CARVALHO 2004; MENDES, 2006; RODRIGUES, 2008; VITALIANO, 2010).

Após a disseminação das propostas estabelecidas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os países, entre eles o Brasil, em consonância com as propostas educacionais inclusivas, deram início ao desenvolvimento de políticas públicas que contribuíram, significativamente, com a elaboração de normas e legislações que possibilitaram a todos os alunos, com ou sem deficiência, o direito de estarem inseridos nos sistemas regulares de ensino, independentemente, de suas NEE, tendo em vista que o princípio básico da educação inclusiva é “o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (UNESCO, 1994, p.6).

No Brasil, as principais legislações que fomentaram os processos educacionais inclusivos foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com o capítulo 5 específico sobre Educação Especial; as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001), nas quais destacam em seu artigo 2º a inclusão de todos os alunos nos sistemas regulares de ensino, cabendo às

escolas organizarem-se para o atendimento de todos os educandos, independentemente, de suas NEE, assegurando uma educação de qualidade a todos; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 (BRASIL, 2008), com o objetivo de assegurar a inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes regulares de ensino, tendo a escola a responsabilidade de se adaptar em relação às NEE de seus alunos.

Notadamente, ao analisar as propostas educacionais inclusivas, compreenderemos que “para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 74).

Muito embora a legislação vigente e os documentos normativos estejam impulsionando, ou mesmo norteando a organização de sistemas educacionais inclusivos, é válido destacarmos que sem mudança de postura, que deve ser desenvolvida por todos os protagonistas que fazem parte da comunidade escolar, será quase impossível transformar estas políticas inclusivas em práticas reais. Haja vista que não se trata de uma simples inserção de alunos com NEE nos sistemas regulares de ensino, mas sim de uma reestruturação em relação à cultura, à prática e às políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Mas quem são os alunos que apresentam NEE? O que se entende pelo conceito ‘necessidades educacionais especiais’?

Atualmente, o termo NEE vem sendo utilizado no campo educacional, quando se trata do processo educacional inclusivo, especificamente aos alunos que em decorrência de suas limitações, ou mesmo de suas peculiaridades, se diferenciam em relação ao rendimento acadêmico esperado nos diferentes níveis de ensino (GLAT; BLANCO, 2007). Ao analisar a literatura especializada na área, encontramos conceitos distintos quando nos referimos aos alunos com NEE, como veremos a seguir.

Durante anos, os alunos com NEE foram caracterizados como aqueles que apresentavam um tipo de deficiência e que, em consequência de suas condições orgânicas, necessitavam de um atendimento educacional especializado (GLAT; BLANCO, 2007).

No entanto, vários documentos, dentre eles as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 2), caracterizam o termo NEE como sendo:

[...] todas as dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos, tanto aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, quanto aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Como podemos perceber, o termo NEE é utilizado para se referir às necessidades educacionais que decorrem de elevada capacidade em assimilar determinado conhecimento ou de dificuldade em desenvolver-se academicamente que alguns alunos podem apresentar, ou seja, são alunos que “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 2006, p. 43).

Recentemente, vários autores têm defendido e adotado esta perspectiva. Para Glat e Blanco (2007), o termo NEE está relacionado à interação do aluno à proposta educacional. Segundo as autoras, qualquer indivíduo pode apresentar, durante um curto ou longo período, uma dificuldade de aprendizagem que resulte em uma necessidade educacional especial, podendo ela ser transitória e possível de ser resolvida por meio de adequações curriculares e práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Machado (2005), assim como outros autores, ao analisar o conceito de NEE, na perspectiva da educação inclusiva, também adverte que este termo está associado à dificuldade de aprendizagem do aluno, dificuldade que, segundo a autora, pode não estar relacionada à deficiência, já que qualquer aluno em processo

de aprendizagem pode apresentar dificuldades com relação a um determinado conteúdo, podendo estas dificuldades ser permanentes ou temporárias.

Ao analisarmos o significado do termo no documento que norteou o processo de educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, percebemos que a definição do conceito de NEE também vai além da terminologia utilizada na caracterização dos alunos deficientes. De acordo com o documento supracitado: “o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 17).

Percebemos que, nessa perspectiva, o termo NEE deixa de ter como foco unicamente os alunos com deficiência, passando a contemplar com esta terminologia todos aqueles que por algum motivo, seja ele orgânico, social ou emocional, apresentem dificuldades em assimilar um determinado conhecimento que venha a interferir no desenvolvimento acadêmico. Considerando esses aspectos, as escolas têm a responsabilidade de se adaptar às necessidades de aprendizagens dos alunos, de forma que possam superar suas dificuldades, independentemente das características que venham a apresentar.

Nesta perspectiva, as NEE deixam de ser uma limitação que impede o processo de aprendizagem do aluno, à medida que “passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais” (BRASIL 2006, p. 42).

Podemos dizer que, a partir destas constatações, a responsabilidade dos profissionais da educação, no que se refere ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, deve ser ainda maior. Serão eles, juntamente com toda comunidade escolar, que irão desenvolver estratégias de ensino viáveis às reais necessidades de seus alunos, respeitando e valorizando as diferenças de cada um, desenvolvendo assim um trabalho de adaptação da escola, acolhimento, bem como o favorecimento de um ensino de qualidade para todos os alunos, em especial aos que apresentam NEE, possibilitando a todos novas experiências e possibilidades que lhes conduzam à construção do conhecimento.

2.3 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA E O PAPEL DO GESTOR PEDAGÓGICO

Durante séculos, os estabelecimentos de ensino regular foram considerados espaços educacionais destinados aos alunos que, necessariamente, se enquadravam nos padrões de normalidade estabelecidos ideologicamente por uma sociedade excludente. De acordo com análises de Dall'Acqua e Vitaliano (2010, p. 25), “a escola se organizou historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas e excludentes que se distanciam das propostas destinadas às escolas inclusivas”, uma vez que esta se destina a atender a todos os alunos, sem distinção em relação às especificidades humanas.

Como podemos perceber nas análises de Glat (2007, p. 16):

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.

Mittler (2003, p. 25) também defende a ideia de que “no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo”, objetivando o acesso dos alunos a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Percebemos que, diante deste novo paradigma educacional, cabe às escolas de ensino regular desenvolver não só uma nova política educacional congregada a uma prática inclusiva, mas, também, o desenvolvimento de uma nova cultura escolar, pautada nos direitos humanos, em especial, ao direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade, tendo como pressuposto básico o princípio de igualdade.

De acordo com as declarações estabelecidas pela UNESCO (1994, p. 6):

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Em relação a estas questões, consideramos significativas as proposições elaboradas por Beyer (2006), já que ele adverte que para o processo de educação inclusiva se desenvolver plenamente, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, principalmente, no que concerne à organização da escola inclusiva.

De acordo com Schaffner e Buswel (1999, p. 74), a escola que objetivar o sucesso a partir de reformas organizacionais deve, antes:

Tornar-se claramente comunidades acolhedoras em que todos os alunos se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados. Se esta característica da comunidade for negligenciada ou se sua importância for subestimada, os alunos com necessidades especiais vão continuar a ser segregados e as escolas para todos os alunos não conseguirão atingir seus objetivos.

Beyer (2006) analisa que não basta o professor, por si só, desenvolver práticas destinadas à inclusão de alunos com NEE. Se não houver o acolhimento, bem como a conscientização de todos os que estão envolvidos neste processo, as propostas destinadas à educação inclusiva não serão efetivadas. Haja vista que, mesmo que o professor desenvolva uma prática inclusiva em sala, atendendo as NEE dos alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e não excludente, pode-se correr o risco desses alunos se depararem, no próprio contexto educacional, com situações constrangedoras, as quais, necessariamente, irão contribuir para o processo de exclusão.

Gil (2009) também analisa estas questões e sugere que as práticas inclusivas tenham como participantes: o professor, a família, a gestão pedagógica e principalmente os órgãos governamentais. De acordo com a autora, o objetivo é transformar escolas regulares em escolas que atendam a todos, sem discriminações; é necessário, prioritariamente, que todos os envolvidos no referido processo tenham em mente que o objetivo da educação inclusiva é propiciar a

participação efetiva de todos os alunos em todas as atividades da escola e da comunidade, independentemente de suas características individuais, e que todos podem contribuir para o desenvolvimento pleno deste processo.

Neste aspecto, concordamos com Sanches e Teodoro (2006, p. 71), ao acrescentarem que:

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Segundo Mendes (2002, p. 68), “a inserção de alunos com NEE na classe comum não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva”. Se o objetivo é possibilitar a todos os alunos com NEE o acesso e a permanência nos espaços educacionais de ensino regular, cabe à escola e a todos os profissionais envolvidos nesse processo reverem suas concepções com relação ao processo em si, avaliar suas práticas pedagógicas bem como a forma como a escola está organizada para receber estes alunos.

Se todos os alunos estão na escola para aprender, o ideal é que esta aprendizagem aconteça por meio da participação, tendo como protagonistas todos os envolvidos nesse processo: “não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 71).

Tendo em vista essa meta, Beyer (2006, p. 76) acrescenta que:

O desafio é construir e por 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.

Para atender às necessidades educacionais de seus alunos, é preciso que a escola se modifique, quer seja em seu âmbito organizacional, educacional e pedagógico, sendo:

No âmbito organizacional, a construção de uma rede de suportes ou apoios capazes de atender às necessidades de formação do pessoal, à provisão de serviços e ao planejamento e avaliação das diretrizes políticas planejadas. [...] no âmbito educacional, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. [...] no âmbito pedagógico, a escola deveria implementar classes inclusivas, o que pressupõe em outras coisas, a adoção intencional de agrupamentos heterogêneos, a centralização dos apoios, preferencialmente, na classe comum, o uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão (MENDES, 2002, p. 76).

Com relação ao âmbito educacional, Mendes (2002) acrescenta a necessidade de se desenvolver, nos contextos educacionais inclusivos, o ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e especial, ou mesmo entre consultores especialistas na área.

Percebemos que a educação inclusiva implica uma nova postura da escola frente às dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos com NEE. Nas análises de Glat e Fernandes (2005, p. 38), isto implica:

[...] uma nova postura da escola que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos.

Compreendemos que, de acordo com as autoras supracitadas, o desenvolvimento do processo educacional inclusivo implica em diversas ações a serem desenvolvidas no contexto escolar, ações que possibilitem a inclusão de todos os alunos, em especial aos que apresentam NEE, com práticas educacionais diferenciadas que atendam às necessidades básicas de aprendizagens de todos os educandos.

Em síntese, consideramos que se o objetivo da proposta educacional inclusiva é transformar as escolas regulares de ensino em ambientes acolhedores e propícios à inserção dos alunos com NEE, acrescentamos que esta transformação requer:

Sistema de colaboração e cooperação nas relações sociais, formando uma rede de auto-ajuda na escola; mudança de papéis e responsabilidades dos professores e da equipe técnica da escola, tornando o professor mais próximo e conhecedor das dificuldades dos alunos; estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços; parceria com os pais; ambientes educacionais flexíveis; estratégias educativas com base em pesquisas; estabelecimento de novas formas e critérios de avaliação do rendimento escolar; facilitação do acesso físico dos portadores de deficiência; continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica (MRECH *apud* MENDES, 2002, p.80).

É neste contexto de mudanças que o papel do gestor escolar se destaca, pois é ele quem irá contribuir com a estrutura organizacional das escolas, visando uma transformação, quer seja em suas dimensões políticas ou sociais. Sendo assim, se queremos uma escola regular que atenda às NEE dos alunos, é necessário que se tenha um gestor escolar que esteja comprometido com a proposta da educação inclusiva, disposto a mobilizar toda a comunidade escolar no que se refere à questão em foco.

Considerando que a gestão escolar engloba aspectos relacionados à organização administrativa e pedagógica da escola, esclarecemos que, durante o desenvolvimento da presente pesquisa, dedicamo-nos ao estudo das questões pedagógicas, visto que o profissional participante da pesquisa era responsável pela supervisão pedagógica da escola.

De acordo com Lück (2009, p. 96), o adjetivo Pedagógico é oriundo de Pedagogia, que tem por objetivo “influenciar sistemática e organizadamente os processos de aprendizagem de pessoas, mediante método compatível com os resultados pretendidos”, logo, o referido adjetivo em associação ao termo gestão escolar remete a uma especificidade de gestão, que possui fazeres distintos dentro do contexto escolar.

Ao caracterizar a função do gestor pedagógico dentro do contexto escolar, Lück (2009, p. 95) acrescenta que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como

condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Considerando as especificidades do papel do gestor pedagógico dentro do contexto escolar, apresentadas por Lück (2009), acreditamos que sua contribuição quanto à organização de uma escola inclusiva é imprescindível.

Identificamos que, nos últimos anos, vários pesquisadores se dedicaram a análises sobre o papel do gestor pedagógico na construção de escolas inclusivas, entre os quais destacamos: Sage (1999), Brotherson et al (2001), Praisner (2003), Lück (2004), Dutra e Griboski (2005), Lima (2005), Martins (2005), Duk (2006), Michels (2006), Rodrigues (2006), Sousa (2007), Glat (2007), Azevedo e Cunha (2008), Boaventura (2008), Carneiro e Mendes (2008), Silva (2008), Penaforte (2009), Gil (2009), Tezani (2010, 2004).

Compreender o papel da gestão pedagógica no processo de educação inclusiva é aceitar que:

[...] este tem o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas [...]. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como do fazer pedagógico, propriamente dito, que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, contribui com práticas pedagógicas mais inclusivas (TEZANI, 2004, p. 44).

Diante do exposto, percebemos que para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, e em especial aos alunos com NEE, é necessário que o gestor pedagógico, em colaboração com outros profissionais da área de ensino, promova uma transformação nas formas organizacionais da escola, eliminando as barreiras que possam impedir o processo de escolarização dos referidos alunos (SOUSA, 2007), mesmo porque “a transformação da nossa escola em uma escola inclusiva ou a criação de uma nova escola que seja inclusiva, que aceite a diversidade e a entenda como fator positivo, passa obrigatoriamente pela ação do gerenciamento da mesma (CARNEIRO; MENDES, 2008, p. 12).

Sousa (2007, p.51), em suas análises, adiciona que o gestor pedagógico:

[...] ao estabelecer uma demanda de trabalho centrada nas idéias de uma Educação Inclusiva colabora com a vivência da diversidade priorizando as singularidades das pessoas e as aprendizagens ocasionadas dos encontros com a multiplicidade. Portanto, ao acreditar no compromisso do gestor com a dimensão da atividade pedagógica de sua função, contempla a oportunidade de um espaço de reflexão acerca de um processo decisório participativo, fundamentado no conhecimento de seu público diferenciado e priorizando uma ação planejada eficaz ao processo de Educação Inclusiva.

Tomando como base a citação, e levando em consideração as pesquisas desenvolvidas por Sage (1999) e Michels (2006), acreditamos que o gestor pedagógico deve ser o primeiro a se conscientizar do seu papel na organização da escola de modo que a torne inclusiva. Só assim será possível promover mudanças educacionais, de forma a transformar as escolas que, historicamente se caracterizaram como espaços educacionais que privilegiavam a homogeneização do ensino, para uma escola inclusiva, na qual a heterogeneidade seja percebida como princípio básico para elaboração de todas as propostas pedagógicas (VITALIANO, 2002).

O desenvolvimento do processo educacional inclusivo depende das atitudes positivas e do compromisso da gestão escolar com a inclusão de alunos com NEE (PRAISNER, 2003).

É certo que, como bem nos lembra Lima (2005, p. 100), “assumir o compromisso de organizar uma escola inclusiva está longe de ser uma tarefa fácil, cômoda ou simples”, até mesmo porque esta transformação coloca em choque os antigos valores estabelecidos em meio a este contexto, assim como desnuda as falhas e expõe as escolas a suas limitações. Entretanto, é necessário considerarmos que somente a partir das transformações decorrentes nos sistemas organizacionais educacionais é que a escola poderá criar novos valores e, conseqüentemente, uma nova cultura escolar e isso só acontecerá “se medidas administrativas e pedagógicas forem tomadas pela equipe de gestão do sistema e da escola” (CARNEIRO; MENDES, 2008, p.11).

Outro aspecto pertinente ao papel do gestor pedagógico, em uma escola inclusiva, é o de: “desenvolver um trabalho compartilhado, abandonando-se as tradicionais formas de planejamento, fruto de trabalhos técnicos isolados nos gabinetes” (SOUSA, 2007, p.44). Na proposta inclusiva, o gestor pedagógico deve estar em constante diálogo com toda a comunidade escolar, atento a tudo o que está acontecendo, não só na escola, mas, também, no cotidiano de seus alunos. Todas as informações coletadas nesses espaços poderão contribuir com a organização de uma proposta pedagógica inclusiva (PENAFORTE, 2009).

Pensando nestas questões, Azevedo e Cunha (2008, p. 68), ao analisarem o papel da gestão pedagógica no que concerne à organização de propostas pedagógicas inclusivas, acrescentam que:

Os gestores, muitas vezes, precisam “ir a campo” pesquisar o cotidiano do aluno, conhecer sua história de vida, a fim de buscar respostas que refletiam diretamente os seus desempenhos, “desocultando o oculto”, pois só assim serão capazes de compreender a realidade do aluno. A gestão terá uma participação significativa, estimulará a discussão contínua da prática pedagógica, clarificará a realidade, trará à tona o processo de construção da própria escola, procurando contribuir, por meio da criatividade, com as formas mais abrangentes, mais específicas de que a escola necessita.

Para Gil (2009, p.5), o gestor pedagógico poderá contribuir com a prática dos professores:

[...] ajudando estes a desenvolver habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos, a partir de análises reflexivas.

Nesta perspectiva, o desafio do gestor pedagógico é desenvolver estratégias instrucionais que possibilitem respostas às variadas necessidades e situações de aprendizagem. Para tanto, cabe a ele, além de diagnosticar as possíveis necessidades dos professores, perante o processo de inclusão de alunos com NEE, encontrar alternativas viáveis que possam contribuir não só com a prática inclusiva do professor, mas também com o aprendizado dos alunos, seja qual for sua necessidade (PENAFORTE, 2009).

Para Brotherson et al (2001), a gestão escolar ou os gestores pedagógicos são os principais responsáveis pelo acesso aos recursos materiais e humanos, quando se refere ao processo de inclusão de alunos com NEE. Serão eles os responsáveis pela formação em serviço dos profissionais que atuam junto aos alunos com NEE, possibilitando a eles novas informações relacionadas ao processo de inclusão dos referidos alunos.

Rodrigues (2008) adverte que a formação continuada aos professores que necessitam de capacitação em relação ao processo de educação inclusiva, também é responsabilidade do gestor pedagógico, principalmente quando se trata de questões relacionadas às deficiências.

Tezani (2010) também apresenta uma discussão semelhante, ao analisar o papel do gestor escolar frente ao processo de educação inclusiva. Segundo a autora, as mudanças no contexto das salas de aula, bem como do trabalho a ser realizado pelos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE, só ocorrerão quando acontecerem as mudanças nas formas organizacionais da escola.

Para a autora supracitada, a criação de um ambiente escolar adequado à aprendizagem exige, por parte da gestão escolar, um trabalho participativo, no qual planejamentos e implementação de estratégias sejam estruturados e desenvolvidos no coletivo, com a participação de todos os envolvidos no processo. Sendo assim:

O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto abrange proporcionar a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida (TEZANI, 2010, p. 292).

Essas ações contribuem, significativamente, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, na medida em que proporciona a troca de ideias, de experiências e de conhecimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE. Percebemos, desta forma, que para que as ações do gestor pedagógico tenham efeito satisfatório no processo de inclusão, o

trabalho participativo, de cooperação torna-se indispensável, na medida em que todo planejamento e desenvolvimento de propostas inclusivas levarão em conta a diversidade de opiniões de todos os envolvidos no referido processo.

A gestão pedagógica, que tem como princípio básico uma gestão escolar participativa, provavelmente conseguirá desenvolver, no contexto escolar, mudanças significativas que possibilitarão aos alunos com NEE uma educação igualitária, priorizando a efetivação da educação inclusiva. Cabe lembrar que esta ação participativa nos contextos educacionais:

[...] é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos (LÜCK, 2004, p. 5).

Para Lück (2004, p.2), “toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz”. Desta forma, pressupõe-se que a gestão pedagógica, assim como os professores e os demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, devem coletivamente analisar e discutir a problemática pedagógica que vivenciam nos contextos educacionais inclusivos, para que juntos possam determinar um caminho para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção.

Neste contexto, as dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE são analisadas pelo grupo que compõe a comunidade escolar, e não somente pelo professor ou pelo gestor pedagógico.

Lück (2004), Azevedo e Cunha (2008) e Tezani (2010), entre outros, atribuem ao trabalho da gestão pedagógica:

Articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e inter-relações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 68).

Para os autores, todos os setores da escola, bem como todos os profissionais que compõem a comunidade escolar, devem se “comunicar” de maneira que a proposta, a fala e a ação sejam coerentes e aproveitáveis às práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, a gestão pedagógica deve proporcionar:

[...] momentos de discussões, bem como situações onde os envolvidos possam construir a aprendizagem, sendo cada um protagonista consciente de suas atitudes, sem perder a especificidade de suas funções, buscando a construção do processo coletivo para que aconteça justiça social, onde a escola possa contemplar a diversidade de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p.68)

Desenvolver constantes reflexões sobre o processo de aprendizagem, proporcionando discussões sobre a temática, é um dos papéis indispensáveis à gestão pedagógica. No entanto, destacamos que, para que estas reflexões se tornem práticas reais, é importante que o gestor pedagógico “direcione as questões a serem abordadas, a fim de realizar uma abordagem de qualidade, com conhecimentos diversos”, considerando todas as sugestões que poderão contribuir com o desenvolvimento do processo educacional inclusivo (BOAVENTURA, 2008, p. 50).

Para Sousa (2007, p.45), é “através da reflexão das ações pedagógicas dos professores e demais profissionais, que os cenários são reconstruídos e ressignificados dentro do conjunto de procedimentos e atitudes que o processo educacional abrange”. Logo, é preciso que o gestor compreenda o seu papel de articulador e promotor de um espaço que oportunize a participação de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Esta participação:

[...] dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais (LÜCK, 2004, p. 1).

Para que a gestão pedagógica desenvolva-se de forma participativa, é fundamental que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem

colaborem no que concerne às reflexões em relação às dificuldades identificadas no contexto educacional, mas também:

Na definição de objetivos, na resolução de problemas, no planejamento, na construção de propostas e planos de ação, na tomada de decisões, na implementação e acompanhamento do projeto educacional com vistas à construção de escolas inclusivas, abertas à participação e aprendizagem de todos os alunos (DUTRA; GRIBOSKI, 2005, p.3)

Considerando essas análises, acreditamos que é dever da escola, e em particular da gestão pedagógica, assegurar os recursos humanos, como também os materiais necessários, não só para o desenvolvimento, mas também para o fortalecimento da educação inclusiva.

No capítulo seguinte, apresentamos a descrição dos caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando os objetivos apresentados, optamos por desenvolver uma pesquisa do tipo colaborativa, com abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa consiste em desenvolver uma prática investigativa como estratégia para mudanças nas práticas educacionais, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional dos participantes, na formação de todos os envolvidos e, principalmente, na co-produção do conhecimento elaborado, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo, com base em liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações (IBIAPINA, 2008).

Nessa forma de se fazer pesquisa, deixa-se de investigar sobre o professor, ou o profissional da área da educação, passando a investigar com o participante, contribuindo para que ele se reconheça como produtor ativo do conhecimento, da teoria e da prática em relação ao processo ensino aprendizagem, transformando o próprio contexto de trabalho (IBIAPINA, 2008).

Partindo desse entendimento, a pesquisa colaborativa em contextos educacionais apresenta-se como:

[...] possibilidade à negociação e tomadas de decisões em conjunto dos colaboradores a partir da compreensão da prática com a teoria, suscitando transformação de contextos, bem como das formas de ensinar/aprender e desenvolver dos indivíduos envolvidos. Ou seja, o poder docente em interpretar o saber, o saber-fazer, saber-ser. (IBIAPINA; NUNES, 2010, p. 10).

Notadamente, considerando as atribuições da referida pesquisa, acrescentamos que, de acordo com Ibiapina (2008), o desenvolvimento de um trabalho colaborativo exige por parte do pesquisador atenção em relação a alguns requisitos necessários à sua implantação: o primeiro se refere à atenção às necessidades de espaços formativos, assim como os conceitos que se pretende aprofundar no decorrer dos estudos a serem realizados, considerando-se durante todo o processo os conhecimentos prévios apresentados pelos participantes; o segundo se refere à apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais; para a autora, os novos conhecimentos, assimilados aos anteriormente formulados, ampliam as capacidades

de abstração e síntese dos participantes; e o terceiro é a reelaboração dos conceitos e de significados; para a autora, esse é o estágio em que se desenvolve o processo de co-produção do conhecimento entre pesquisadores e participantes.

Ibiapina (2008), ao apresentar a análise sobre a pesquisa colaborativa, recomenda alguns procedimentos viáveis, que podem ser realizados por aqueles que pretendem desenvolver o trabalho colaborativo, dentre os quais destacamos: conversas reflexivas e ciclos de estudos reflexivos.

As conversas reflexivas, de acordo com a referida autora, é uma das estratégias a ser utilizada no desenvolvimento do trabalho colaborativo e que tem por objetivo possibilitar aos participantes a reflexão crítica sobre a prática docente. Consiste na possibilidade dos participantes, em formação, “poderem repensar e modificar seus objetivos a partir de discussões sobre o processo ensino e aprendizagem” (IBIAPINA, 2008, p.96).

Com relação aos ciclos de estudos, a autora acrescenta que eles se caracterizam como sessões de estudos que partem dos problemas advindos das práticas dos participantes, ou mesmo de lacunas formativas que representem demandas por formação. Para o desenvolvimento desse processo, Ibiapina (2008, p. 98) recomenda:

[...] uso de textos didáticos como ferramentas de estudos e discussão teórica que sustenta a reflexão crítica, já que a reflexão realizada com base em materialidade, nesse caso, os conhecimentos sistematizados na produção textual, amplia as possibilidades de desenvolvimento do professor.

Em resumo, Ibiapina (2008, p. 113) acrescenta que pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que “para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática”. Dessa forma, rompe com a lógica empírico-analítica, na medida em que parte do uso da reflexão e da prática de colaboração como estratégias para a compreensão das ações, desenvolvendo entre os participantes a capacidade de resolverem problemas e trabalharem com mais profissionalismo.

Como exemplos de pesquisas que foram desenvolvidas por meio de pesquisas colaborativas, temos: Capellini (2004), Jesus (2005); Capellini e Mendes

(2007); Penaforte (2009), Toledo (2011). Estas foram tomadas como base para a organização dos procedimentos metodológicos desenvolvidos na presente pesquisa.

3.2 PARTICIPANTES

Considerando que o estudo desenvolveu-se a partir da análise da atuação da supervisora pedagógica em relação à organização do processo de inclusão de alunos com NEE na escola, ela foi a participante em destaque, ou seja, a principal. Todavia, em cada uma das fases da pesquisa tivemos os participantes colaboradores- professores e alunos com NEE-, que forneceram os dados referentes às práticas educacionais inclusivas que vêm sendo desenvolvidas na escola. Destacamos que os dados obtidos junto a tais participantes foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho colaborativo que foi realizado com a Supervisora Pedagógica (SP). De acordo com o documento Anexo V (Lei 11.531/2012) - Descrição de Cargos e Funções -, estabelecido pela Secretaria da Educação do Município de Londrina, são atribuições do supervisor pedagógico:

Orientar, acompanhar, analisar e avaliar: processo pedagógico da escola; planejamento anual, unidade, aula; distribuição das funções docentes, desempenho das atribuições docentes, mecanismos de integração entre conteúdo, professores, família e escola; mecanismos de incentivo ao desenvolvimento do corpo docente; propostas de intervenção junto aos educandos com dificuldades; Desenvolver pesquisas e novas propostas educacionais, visando à melhoria qualitativa do ensino, à profissionalização e à humanização dos serviços prestados; Incentivar e desenvolver outras atividades que contribuam para o aperfeiçoamento do processo pedagógico educativo junto aos professores; Dar pareceres técnico-pedagógicos sobre processos; adoção e aquisição de material pedagógico, etc.; Organizar e manter serviços de informações importantes para a seqüência do processo educacional, inclusive na formulação de relatórios referentes ao desempenho do professor que se encontra em estágio probatório, em conjunto com o Diretor do Centro; Realizar treinamento na área de atuação, quando solicitado; e Atuar, na qualidade de instrutor de treinamentos e em outros eventos de igual natureza, mediante participação prévia em processo de qualificação e autorização superior (ANEXO V., 2012, p.7).

Com relação às características da principal participante, a SP, identificamos que ela tinha, na época do estudo, 43 anos, era formada em

Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, com pós-graduação nas áreas relacionadas à Avaliação Educacional e Psicomotricidade. Tinha experiência profissional de 20 anos no magistério como professor dos anos iniciais do ensino fundamental e seis anos como supervisora pedagógica na escola em que se desenvolveu a pesquisa. Esclarecemos que SP, no período matutino, atuava como professora regente de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I e no período vespertino, no qual desenvolvemos nossa pesquisa, atuava como Supervisora na mesma escola.

Apresentamos, no quadro 1, as características das demais participantes da pesquisa, representadas pelas letras: PR (professora regente), seguida dos numerais de 1 a 10; PA1 (professora de apoio 1); PSR (professora da sala de recursos).

Quadro 1 - Caracterização das participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de experiência no Magistério	Cargo que ocupava na escola	Período de atuação *Campo de Pesquisa
PR1	34	Normal Superior	Pisco Motricidade	10 anos	Professora regente	6 anos
PR2	24	Pedagogia	Psicopedagogia	3 anos	Professora regente	3 anos
PR3	31	Letras	Língua Portuguesa	11 anos	Professora regente	3 anos
PR4	37	Pedagogia	Supervisão e Orientação Educacional	3 anos	Professora regente	3 anos
PR5	32	Pedagogia	Psico Motricidade	10 anos	Professora regente	2 anos
PR6	36	Ciências Contábeis	Metodologia do Ensino	8 anos	Professora regente	3 anos
PR7	31	Letras	Psicopedagogia	8 anos	Professora regente	3 anos
PR8	30	Ciências Sociais	Educação Especial	7 anos	Professora regente	Início
PR9	33	Pedagogia	Informática na Educação	4 anos	Professora regente	Início
PR10	35	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos	Professora regente	Início
PA	62	Pedagogia	Metodologia do Ensino; Psicopeda-	40 anos	Professora de apoio	5 anos

			gogia; Educação Especial.			
PSR	47	Pedagogia	Psicopeda- gogia Educação Especial.	25 anos no magistério 4 anos como professora de Educação Especial	Professora de sala de recursos	4 anos

Um dos fatos que nos chamou a atenção ao caracterizarmos os participantes foi com relação à formação deles. Percebemos, ao analisar os dados coletados por meio de questionários, que uma das participantes (PR6) não tinha a formação recomendada como necessária para atuar como professora de séries iniciais do Ensino fundamental, visto que o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 (1996, p. 15) apresenta o seguinte texto:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao analisarmos as considerações apresentadas pelo documento supracitado e relacionarmos ao que foi apresentado pela participante PR6, percebemos que ela não corresponde às exigências estabelecidas pela legislação vigente. Mesmo considerando o fato, ou melhor, a possibilidade da participante possuir a formação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, ela não possuía formação em nível superior em curso de licenciatura, como recomendado legislativamente, e mesmo assim atuava em sala como professora regente do ensino regular, atendendo alunos com NEE.

As observações e os relatos das professoras participantes da pesquisa nos possibilitaram a identificação de sete alunos com NEE. A seguir, apresentamos o quadro 2 com a caracterização dos alunos com NEE que foram alvos da pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização dos alunos que apresentavam NEE

Aluno	Idade 2011/2012	Série 2011/2012	Sexo	Diagnóstico	Atendimento Educacional Especializado (2012)/Terapêutico
AL1	9 - 10	2º - 2º	F	Deficiência intelectual (Síndrome de Down)	APS Down
AL2	8 - 9	2º - 2º	F	Deficiência intelectual (Síndrome de Down)	APS Down
AL3	7 - 8	1º - 2º	F	Dificuldade de aprendizagem (faz uso de medicamentos)	Sala de Recursos Associação Flávia Cristina
AL4	8 - 9	1º - 2º	M	Dificuldade de aprendizagem (faz uso de medicamentos)	CAPS Infantil
AL5	7 - 8	1º - 2º	M	Dificuldade de aprendizagem (faz uso de medicamentos)	Nenhum
AL6	7 - 8	1º - 2º	M	Dificuldade de aprendizagem (faz uso de medicamentos)	Acompanhamento com neurologista
AL7	7 - 8	1º - 2º	M	Dificuldade de aprendizagem (faz uso de medicamentos)	Acompanhamento com neurologista

Foram alvos de atenção, nesta pesquisa, os alunos que apresentavam NEE, considerando os alunos que apresentavam dificuldades permanentes ou temporárias em relação ao domínio dos conteúdos acadêmicos, decorrentes de dificuldades de aprendizagem ou de deficiência. Como vimos no quadro 2, os alunos que apresentavam Síndrome de Down recebiam atendimento educacional especializado apenas na Associação de Pais e Amigos Portadores Síndrome Down (APS Down) e os demais alunos com dificuldades de aprendizagem, com exceção de AL3, recebiam apenas atendimentos clínicos. O caso de AL3 constituiu-se em uma exceção, visto que recebia atendimento educacional especializado em sala de recurso e na Associação Flavia Cristina, uma

vez que as normas da escola previam que os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam ser atendidos apenas em atendimento contra turno.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola Municipal de Londrina que oferece Ensino Fundamental I, atendendo em média 600 alunos, distribuídos em 20 turmas em dois turnos; conta com 35 professores, sendo que 20 atuam nas salas regulares de ensino e os demais atuam como professores auxiliares, professor de apoio, professora de educação física, professores responsáveis pela hora do conto.

A faixa etária dos alunos atendidos variava entre 6 e 13 anos. Os alunos residiam próximos à escola, eram filhos de trabalhadores de diferentes áreas, cuja renda mensal variava em torno de um e três salários mínimos.

A escola contava com uma sala de recursos que disponibilizava atendimento educacional especializado, nos períodos matutino e vespertino. Esse serviço atendia os alunos que possuíam diagnósticos de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento. Os alunos AL1 e AI2 não eram atendidos na sala de recursos da escola, em razão de serem atendidos pela Associação de Pais e Amigos Portadores Síndrome Down (APS Down).

Aos alunos com dificuldade de aprendizagem, a partir do terceiro ano, era oferecido o apoio no contra turno, sendo o foco deste atendimento a defasagem de conteúdos.

Em relação à organização do trabalho dos professores, verificamos que eles contavam com duas horas, durante a semana, em dias distintos, para a realização de planejamentos, denominadas de hora atividade, segundo a direção da escola. Esses momentos eram utilizados pelos professores para o planejamento das atividades. Acrescentamos que, durante o desenvolvimento da presente pesquisa, utilizávamos desses momentos, destinados à hora atividade, para desenvolvermos os grupos de estudos, bem como as reflexões com relação à prática pedagógica realizada pelos professores regentes, com o apoio da supervisora pedagógica com vistas ao processo educacional inclusivo.

3.4 PROCEDIMENTOS

3.4.1 Procedimentos de Seleção da Participante e Lócus da Pesquisa

A escolha da escola e da participante (SP) da pesquisa decorreu do fato de termos desenvolvido, na mesma escola, no período de agosto a dezembro de 2009, uma pesquisa baseada nos pressupostos da pesquisa colaborativa com vistas a aprimorar o processo de inclusão junto a uma professora que tinha em sua sala de aula dois alunos com Síndrome de Down. Nessa ocasião, percebemos que a SP tinha interesse em aprimorar o processo de inclusão de alunos com NEE em toda a escola, ao mesmo tempo em que se mostrou aberta à proposta de uma pesquisa colaborativa. Considerando esse fato, ao elaborarmos os objetivos da presente pesquisa, estabelecemos contato com a referida SP, que aceitou prontamente o desenvolvimento da pesquisa em sua escola no turno em que desenvolvia a função de supervisora pedagógica. Nessa ocasião, também solicitamos a permissão da direção da escola, bem como da Secretaria de Educação do Município, ambas as instâncias aprovaram o projeto proposto sem nenhuma restrição.

Após a definição do local de realização da pesquisa e da participante, o projeto foi tramitado junto ao comitê de ética da universidade, obtendo aprovação, segundo o parecer nº284/2011 (conforme anexo B).

3.4.2 Procedimentos Desenvolvidos nas Diferentes Fases da Pesquisa

Considerando os objetivos da pesquisa, os procedimentos foram descritos conforme as três fases previstas, a saber: fase 1: levantamento das necessidades; fase 2: desenvolvimento do processo de intervenção; fase 3: avaliação.

3.4.2.1 Procedimentos da Fase 1: levantamento das necessidades

No mês de outubro de 2011, iniciamos a coleta dos dados na escola realizando uma reunião com a SP, com o objetivo de apresentar o projeto de modo detalhado e discutir a forma como ele seria desenvolvido, ou seja, discutimos a caracterização da pesquisa colaborativa.

Após a apresentação do projeto à SP, apresentamos o referido projeto a todas as professoras que trabalhavam no período vespertino, que ao todo foram 10 professoras regentes, 1 professora de sala de recurso e 1 professora de apoio, as quais concordaram em colaborar com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B). Logo após a reunião, aplicamos um questionário (apêndice C) junto às professoras regentes e agendamos um horário para a realização de uma entrevista com a SP (apêndice F).

Após a realização da entrevista com a SP, agendamos um dia para a realização das entrevistas (apêndices D e E) com a professora da sala de recursos e a professora de apoio, individualmente. Optamos pela realização do procedimento de aplicação de um questionário junto às professoras regentes devido ao número de professores e optamos pela realização de uma entrevista com as professoras de sala de recursos e de apoio, pelo fato de serem apenas duas e as considerarmos profissionais importantes no processo de inclusão dos alunos com NEE, foco de nosso estudo. O tempo de duração para as entrevistas foi de aproximadamente uma hora.

O procedimento utilizado para adequação do roteiro de entrevista, assim como do questionário, foi o de análise por professores e alunos do mestrado em Educação (juízes) que consistiu na apresentação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados à apreciação pelos membros do grupo de pesquisa *Educação para inclusão*, formado por um docente do departamento de Educação, alunos do mestrado em Educação e alunos de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, totalizando 6 membros, coordenado pela pesquisadora Celia Regina Vitaliano (docente do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR, Brasil). Considerando as sugestões apresentadas pelo grupo, os instrumentos foram reformulados e, na sequência, aplicados junto aos participantes. Na ocasião, dada a falta de tempo, os roteiros de entrevistas e do questionário não foram submetidos à testagem prévia, denominado teste-piloto.

Após a coleta desses dados, no mês de novembro, iniciamos as observações em relação ao trabalho desenvolvido pela SP e pelos professores regentes, considerando o processo de inclusão dos alunos com NEE. Essas observações foram realizadas cinco vezes por semana, intercalando, em dias diferentes, observações das ações dos professores regentes, desenvolvidas em sala

de aula junto aos alunos com NEE e ações da SP no contexto da escola com relação ao processo de inclusão dos referidos alunos. Ao todo foram 27 sessões de observações, sendo 18 no contexto da sala de aula e 9 com relação ao trabalho da supervisora pedagógica. Para o registro das observações, utilizamos um diário de campo. Nesse período não houve intervenções.

Nas sessões de observações realizadas no contexto da sala de aula, procurávamos nos sentar próximos aos alunos que apresentavam NEE, e permanecíamos, durante as quatro horas de aula, observando tudo o que acontecia no contexto da sala de aula, em seguida, registrávamos esses dados no diário de campo.

As sessões de observações realizadas em relação ao trabalho da SP ocorreram nos seguintes momentos: atendimento em sala junto aos professores que trabalhavam com alunos com NEE, auxílio aos professores com relação ao preenchimento dos pareceres descritivos dos alunos com NEE, conselhos de classes e conselho geral. Nessas situações, permanecemos ao lado da SP observando o seu trabalho em relação ao processo educacional inclusivo e registramos, de forma contínua, no diário de campo, todos os fatos no momento de sua ocorrência.

Esses procedimentos tiveram os seguintes objetivos: identificar como a SP conduzia o processo de inclusão dos alunos com NEE e sua atuação junto às professoras regentes; conhecer o trabalho que era desenvolvido pelos professores em relação à inclusão de alunos com NEE, tendo em vista identificar as possíveis dificuldades que vivenciavam e adequações de suas práticas aos princípios inclusivos.

No período de dezembro e janeiro, analisamos os dados coletados por meio do questionário, das entrevistas e das observações realizadas no contexto da pesquisa, visando à elaboração de uma síntese dos resultados e planejamento do processo de intervenção colaborativa junto à SP na fase seguinte.

Das dez professoras que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aceitando participar da pesquisa, três declararam, no momento em que apresentamos o referido documento, ter alunos com deficiência intelectual (síndrome de Down) em suas turmas, as demais professoras declaram ter em suas turmas alunos com NEE, porém não especificamente relacionadas a uma deficiência.

3.4.2.2 Procedimentos da Fase 2: desenvolvimento do processo de intervenção

Considerando as orientações metodológicas de Ibiapina (2008) para a realização de uma pesquisa colaborativa, desenvolvemos os seguintes procedimentos de intervenção: conversa reflexiva I com a SP; ciclos de estudos I com a SP; ciclo de estudos II com a SP; ciclo de estudos III com a SP e as professoras regentes, apoio e de recursos; intervenção na sala de aula de forma colaborativa com as professoras regentes, seguida de conversas reflexivas contando com a participação da SP; conversa reflexiva II com a SP.

A seguir, descreveremos a sequência em que estes procedimentos foram desenvolvidos.

Após a análise dos dados, voltamos ao campo da pesquisa e iniciamos a fase de intervenção. O primeiro procedimento realizado consistiu em uma conversa reflexiva com a SP, tendo como material de análise a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa. Na sequência, prevíamos um agendamento para uma reunião com as professoras regentes, de apoio e da sala de recursos, para também apresentar e analisar a síntese dos dados. No entanto, devido às condições da escola, no que se refere à indisponibilidade de horário para organização de uma reunião contando com todos os professores participantes, esse procedimento foi modificado. Entregamos os relatórios impressos aos professores, na hora do intervalo, após autorização da SP. Nesse encontro, só foi possível explicar que daríamos continuidade à nossa pesquisa com base nos dados coletados em sua primeira fase, e que o próximo procedimento a ser realizado seria os ciclos de estudos.

O segundo procedimento de intervenção consistiu na realização de ciclos de estudos reflexivos por meio de leitura de textos contendo orientações teórico-metodológicas pertinentes às necessidades vivenciadas (IBIAPINA, 2008).

Os ciclos de estudos reflexivos I e II foram realizados primeiramente com a participação da pesquisadora e da SP; no ciclo de estudos I, foi abordado o tema pesquisa colaborativa e concepção de educação inclusiva (apêndice H e anexo A); no ciclo de estudos II, foi abordado o tema: avaliação na perspectiva inclusiva (apêndice I).

Após realizarmos os dois ciclos de estudos junto à SP, agendamos um dia para a realização do ciclo de estudos III que contou com a presença das

demais participantes (quadros 1 e 3). Para tanto, providenciamos os textos com os temas abordados nos ciclos de estudos realizados com SP e os entregamos às participantes um mês antes da data prevista para a realização dos estudos, considerando que assim teriam tempo para fazer a leitura.

O terceiro procedimento de intervenção foi o trabalho colaborativo junto às participantes. No período de abril a junho de 2012, estivemos em sala de aula desenvolvendo um trabalho colaborativo junto a cinco professoras regentes do segundo ano que atendiam em suas turmas alunos com NEE. A opção por desenvolver a atuação colaborativa nas turmas do segundo ano foi em razão dos alunos atendidos serem alunos com NEE que foram observados na primeira fase da pesquisa, período em que os alunos estavam cursando o primeiro ano das séries iniciais do ensino fundamental, e por haver, também, outros alunos retidos no segundo ano por conta da defasagem de aprendizagem.

Ao todo foram realizadas 20 sessões de participação colaborativa da pesquisadora em sala, junto às professoras e alunos com NEE, com duração de quatro horas cada sessão. Esse procedimento teve por objetivo o levantamento de dados que pudessem contribuir com o trabalho colaborativo junto à SP, com relação às orientações a serem passadas aos professores regentes visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com NEE. Intercalada com as participações colaborativas da pesquisadora em sala de aula, foram agendadas conversas reflexivas com a SP, com objetivo de discutir as práticas observadas em sala de aula junto aos alunos com NEE. Nessas conversas, levantávamos as necessidades de orientações às professoras para favorecer o aprimoramento do processo de inclusão dos referidos alunos. Na sequência, agendávamos uma conversa reflexiva com cada professora individualmente, conforme havíamos observado as práticas e discutido com a SP, com objetivo de discutirmos as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas, bem como alternativas para aprimorá-las.

O último procedimento de intervenção desenvolvido consistiu em uma conversa reflexiva com a SP sobre o trabalho colaborativo desenvolvido junto às participantes.

Nessa conversa, apresentamos a descrição de algumas sessões de observação das aulas dos professores que passaram pelo processo de orientação das práticas pedagógicas e discutimos os aspectos positivos que se destacaram nas práticas desenvolvidas após as discussões de suas práticas.

3.4.2.3 Procedimentos da Fase 3: avaliação

Para finalizar a coleta dos dados, realizamos uma entrevista semiestruturada com a SP, com o objetivo de identificar suas percepções sobre os resultados do processo de intervenção desenvolvido.

Para facilitar a compreensão do processo de desenvolvimento da presente pesquisa, apresentaremos, a seguir, os quadros 3 e 4, contendo um resumo dos procedimentos acima descritos realizados nas três fases da pesquisa.

Quadro 3 - Síntese dos procedimentos realizados.

Fase	Período	Procedimentos
1ª fase Levantamento das necessidades	Outubro / 2011	Apresentação do projeto de pesquisa e formalização da mesma; aplicação de questionários; e realização das entrevistas.
	Novembro / 2011 Dezembro / 2011	Observações no contexto da pesquisa (sala de aula e ações da SP em relação ao processo educacional inclusivo)
	Fevereiro/2012	Apresentação do projeto de pesquisa às novas participantes; formalização da pesquisa; aplicação de questionários e realização da entrevista
2ª fase Intervenção	Fevereiro/2012	Conversa reflexiva I: Reflexões com a participação da SP sobre os dados coletados na 1ª fase;
	Março / 2012	Ciclo de estudo I: Estudo de texto com a participação da SP (Apêndice H, Anexo A); Planejamento das atividades colaborativas Ciclo de estudo II: Estudo de texto com a participação da SP (Apêndice I); Planejamento das atividades colaborativas Ciclo de estudo III: Estudo de Texto (Apêndice H, I; Anexo A) com todas as participantes da pesquisa

	Abril / 2012	Atividades colaborativas em sala de aula.
	Junho/ 2012	Participação colaborativa no processo de discussão das práticas pedagógicas junto à SP e às demais participantes.
	Junho / 2012	Conversa reflexiva II Conversa sobre as aulas e os aspectos positivos vivenciados no decorrer do processo do trabalho colaborativo
3ª fase Avaliação	Junho/ 2012	Avaliação: entrevista semiestruturada com a SP

Durante a pesquisa foram realizados 72 encontros com as participantes, conforme apresentamos no quadro 4.

Quadro 4 - Frequência de encontros e ações desenvolvidas durante a pesquisa

Fase da Pesquisa	Nº de encontros	Atividades desenvolvidas
Fase I	01	Apresentação do projeto de pesquisa a ser desenvolvido com a participação da SP
	01	Reunião com todas as participantes (assinatura do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido e Aplicação de Questionário).
	03	Realização das entrevistas
	18	Observação em sala de aula (PR)
	09	Observação das ações da supervisora (contexto da pesquisa)
	01	Apresentação do projeto de pesquisa às novas participantes; formalização da mesma; aplicação de questionários
	01	Realização da entrevista com a PA2
	01	Conversa reflexiva I (apresentação dos dados coletados na 1ª fase à SP)
	01	Entrega do relatório aos professores em relação aos dados coletados na 1ª fase
	01	Apresentação à SP dos textos a serem discutidos no ciclo de estudos
	01	Ciclo de estudos I

Fase II	01	Ciclo de estudos II
	01	Ciclo de estudos III
	20	Participação colaborativa da pesquisadora em sala de aula
	10	Participação colaborativa no processo de discussão das práticas pedagógicas junto à SP e às demais professoras
	01	Conversa reflexiva II (participação da pesquisadora e da SP) considerando as ações das participantes e os aspectos mais significativos decorrentes do trabalho colaborativo
Fase III	01	Encontro avaliativo com a SP (entrevista semiestruturada)

As atividades desenvolvidas nos encontros tiveram características e temporalidade variáveis. Os encontros destinados à observação das práticas desenvolvidas pelos professores em classes comuns, do trabalho desenvolvido pela supervisora pedagógica, no que se refere ao processo de inclusão de alunos com NEE, e os de participação colaborativa da pesquisadora em sala de aula tiveram duração de quatro horas, de acordo com o período letivo da escola. Os encontros destinados à apresentação do projeto às participantes, realização das entrevistas, conversas reflexivas e ciclos de estudos tiveram duração de uma e duas horas, considerando o tempo disponível das participantes na hora atividade.

3.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, utilizamos quatro roteiros de entrevista semiestruturados, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para melhor análise dos dados, sendo esses: dois para SP, sendo um (apêndice F) utilizado na fase 1, objetivando a identificação de dados que possibilitassem o desenvolvimento do processo de intervenção a ser desenvolvido na fase 2; e o outro (apêndice G) utilizado na fase 3 com o objetivo de avaliarmos o trabalho colaborativo desenvolvido junto à participante SP; um para PSR (apêndice E) e um para PA1 (apêndice D), ambos utilizados na fase 1 também com o objetivo de identificarmos dados que possibilitassem a elaboração de uma proposta de intervenção colaborativa. As entrevistas, como apresentado anteriormente, tiveram em média a duração de uma hora .

Também utilizamos um questionário semiestruturado que foi aplicado junto aos professores regentes (apêndice C) na fase 1 para levantamento

dos aspectos significativos relacionados ao processo de inclusão de alunos com NEE.

Os roteiros de entrevista semiestruturados utilizados junto à SP, na fase 1, contemplaram as seguintes temáticas: dados de identificação; características dos alunos com NEE atendidos no contexto da pesquisa; estrutura do espaço físico da escola para o favorecimento do processo de inclusão dos alunos com NEE; dificuldades dos profissionais da escola em relação ao desenvolvimento do processo de inclusão de alunos com NEE, necessidades de formação dos profissionais da escola para atuarem junto aos alunos com NEE; conscientização da comunidade escolar em relação à importância do desenvolvimento do processo de inclusão de alunos com NEE; conhecimentos prévios em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE; concepção de escola inclusiva. O roteiro de entrevista utilizado na fase 3 contemplou as seguintes questões: avaliação do trabalho desenvolvido durante a pesquisa; contribuições da pesquisa para SP em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE; contribuições da pesquisa para os professores (regentes, de apoio e de sala de recursos) em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE; contribuições da pesquisa em relação à formação em serviço dos participantes; avaliação dos procedimentos realizados no desenvolvimento da pesquisa; considerações gerais em relação à importância do trabalho realizado durante a pesquisa.

Os roteiros de entrevistas utilizados junto aos professores de apoio e da sala de recursos, na fase 1, contemplaram as seguintes temáticas: dados de identificação; quantidade e características dos alunos com NEE atendidos na escola em destaque; práticas desenvolvidas junto aos alunos com NEE; necessidades de recursos humanos bem como de materiais para o desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com NEE; apoio da gestão pedagógica; envolvimento junto aos professores regentes (orientações ou planejamentos em conjunto) no processo de inclusão dos alunos com NEE; dificuldades em relação à prática relacionada à inclusão dos alunos com NEE; necessidade de formação no que se refere à inclusão dos alunos com NEE; sugestões para o aprimoramento do processo de inclusão dos alunos com NEE; considerações em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE desenvolvido no contexto da pesquisa.

Com relação ao questionário aplicado junto aos professores regentes na 1ª fase da pesquisa, este contemplou as seguintes questões: dados de

identificação; quantidade e características dos alunos com NEE atendidos nas classes regulares de ensino; necessidades de adaptação nos procedimentos de ensino desenvolvidos junto aos alunos com NEE; dificuldades ou dúvidas em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE; necessidades de formação em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE; oportunidades de formação em serviço (relacionada à inclusão de alunos com NEE) durante o ano em que iniciamos a pesquisa (encontros realizados); avaliação do desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com NEE no decorrer do ano letivo.

Como descrito anteriormente nos procedimentos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados passaram por análise de juízes, e consistiu em sua apreciação pelos membros do grupo de pesquisa. Após a apreciação dos membros do referido grupo, os instrumentos passaram por adequação tendo em vista as sugestões dadas.

3.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados obtidos na primeira fase da pesquisa foram analisados de acordo com a perspectiva e análise de conteúdo de Bardin (1977), tomando como base os dados derivados dos questionários, das entrevistas (gravadas e transcritas) e das observações que foram realizadas em relação ao trabalho da SP, bem como dos professores regentes no que se refere ao processo de inclusão de alunos com NEE.

Com relação à segunda fase da pesquisa, os dados foram analisados de acordo com a perspectiva da investigação qualitativa, ou seja, por meio de descrição de episódios significativos, tomando como base os dados gravados e transcritos das conversas reflexivas e dos ciclos de estudos, bem como dos dados registrados em diário de campo das participações diretas da pesquisadora no contexto das salas de aulas.

Considerando que na fase 3 foi realizada apenas uma entrevista com a SP, apresentamos, também, elegendo para análise os dados significativos pertinentes à avaliação do processo de intervenção desenvolvido.

Considerando a complexidade dos procedimentos descritos a seguir, apresentamos o quadro 5, que contém uma síntese dos objetivos propostos relacionados aos procedimentos desenvolvidos e as formas de análise dos dados.

Quadro 5 - Síntese dos objetivos, procedimentos e tratamento dos dados realizados em cada fase da pesquisa.

Fase	Objetivos	Procedimentos	Tratamento dos dados
Fase I	<p>Com relação à gestão pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar como a Supervisão Pedagógica percebe o processo de inclusão e quais as práticas que vêm desenvolvendo para que se efetive este processo. - Identificar as dificuldades que a Supervisora Pedagógica percebe no processo de inclusão dos alunos com NEE. 	Entrevista	<p>Organização dos dados em Categorias de análise:</p> <p>1-Concepção de Educação Inclusão e de escola inclusiva</p> <p>2-Organização das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva</p> <p>3-Papel do professor de apoio em sala na classe comum</p>
	<p>Com relação aos professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigar como os professores das classes comuns, de sala de recursos e professores de apoio percebiam o processo de inclusão, bem como as dificuldades que sentiam para realizá-lo. - Identificar junto aos professores regentes seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com NEE e suas necessidades de formação 	Questionário Entrevista	-Papel do professor de sala de recursos
	- Caracterizar as práticas desenvolvidas nas salas de aula referentes à inclusão dos alunos com NEE.	Observação	
Fase II	Possibilitar discussões, com base em conversas reflexivas com relação à prática inclusiva considerando as transformações necessárias para aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE.	Conversa Reflexiva I	<p>Descrição e análise dos episódios significativos referentes aos procedimentos de intervenção:</p> <p>Reflexão com relação às práticas realizadas no contexto escolar inclusivo</p>
	Desenvolver ciclo de estudos, objetivando discutir sobre situações vivenciadas no cotidiano escolar, em relação ao desenvolvimento	Ciclos de estudos	<p>Análises do ciclo de estudos I</p> <p>Análises do ciclo de estudos II</p> <p>Análises do ciclo de</p>

	do processo de educação inclusiva, com base em estudos teóricos relacionados à temática em destaque.		estudos III Descrição dos episódios significativos referentes aos estudos relacionados aos temas: pesquisa colaborativa, pressupostos educacionais inclusivos e avaliação na perspectiva inclusiva
	Atuar de forma colaborativa com as participantes visando melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE	Participação colaborativa na sala de aula	Análise da Atuação Colaborativa da Pesquisadora com as Participantes Descrição e análise dos episódios significativos referentes aos procedimentos de intervenção
		Participação colaborativa com a SP com discussão das práticas observadas em sala de aula	
		Participação colaborativa com a SP com discussão das práticas observadas em sala de aula junto com as professoras	
		Conversa reflexiva II	Descrição e análise dos episódios significativos referentes aos procedimentos de intervenção.
Fase III	Verificar os resultados do processo de intervenção colaborativa desenvolvido junto à SP participante.	Entrevista	Descrição e análises dos relatos significativos referentes à avaliação da SP sobre o processo de intervenção desenvolvido

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como base a sequência da coleta dos dados, bem como os objetivos da pesquisa, iniciamos a apresentação dos resultados com a descrição dos dados referentes ao levantamento das necessidades do contexto; na sequência, analisamos os dados do processo de intervenção desenvolvido e, por último, os dados referentes à avaliação do referido processo.

4.1 ANÁLISES DOS DADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

Os dados obtidos com base nos procedimentos realizados na primeira fase da pesquisa nos possibilitaram a identificação de temas, que foram analisados e apresentados conforme a proposta de análise de conteúdos de Bardin (1977), por meio das seguintes categorias:

- ✓ Concepção de educação inclusiva
- ✓ Organização das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva
- ✓ Papel do professor de apoio em sala na classe comum
- ✓ Papel do professor de sala de recursos

4.1.1 Concepção de Educação Inclusiva

Por meio dos dados coletados nas entrevistas junto à SP, PA e PR e nos questionários junto aos professores foi possível caracterizar suas concepções a respeito de processo de inclusão dos alunos com NEE. A seguir, apresentamos alguns relatos que evidenciam essas percepções.

Os alunos, independentemente de suas características físicas ou cognitivas, são inseridos nas escolas regulares de ensino, objetivando a socialização com os demais alunos (PR5).

Toda criança que tem necessidade educacional especial ela tinha que ter um atendimento na escola regular pra ter socialização e o desenvolvimento normal dela e, no contra horário, ou assim como a

gente tem a APS Down que faz atendimento, o ILITIC faz atendimento, que as outras crianças também tivessem uma escola especial dando esse suporte de aprendizagem mais formal (SP).

[...] a instituição formal, especializada, ela tem muito mais respaldo para atender essa criança do que a gente. Então, assim, é uma somatória, tem que somar os dois, não dá pra deixar um de lado nem o outro, elas precisam da escola regular pra aprender a conviver com os outros e pra aprender outras coisas do dia a dia, mas ela também precisa da instituição especializada pra conseguir dar conta de algumas aprendizagens que a gente não consegue trabalhar com ela de forma adequada (SP).

Observamos que as participantes demonstraram em seus relatos que percebem que a permanência dos alunos com NEE na classe comum favorece a sua socialização com os demais alunos, ao mesmo tempo em que consideraram que é no espaço do atendimento educacional especializado que o aluno irá aprender os conteúdos acadêmicos, pois na classe comum o professor regente não consegue dar conta de algumas aprendizagens.

Tais relatos são permeados pela ideia tradicional de responsabilizar os profissionais da Educação Especial pela educação dos alunos que apresentam NEE. Percepção que, provavelmente, está atrelada ao atendimento desses alunos na sala de recursos, dado ênfase à política de Educação Especial atual nesse atendimento. Nessa perspectiva, caberia aos professores do ensino comum apenas aceitar esses alunos na classe comum e permitir sua socialização com os demais alunos (GLAT, 2007).

Por meio desses relatos, percebemos que as participantes não tinham clareza a respeito dos pressupostos da educação inclusiva, visto que expressaram concepções incongruentes ao que vêm sendo disseminado na literatura especializada na área, bem como nos documentos normativos difundidos em nosso país, tomando como base que a educação inclusiva:

[...] significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT, 2007, p.16).

É uma educação que tem como princípio básico a heterogeneidade dos alunos nas classes comuns, cujo objetivo maior é propiciar a participação efetiva

de todos os alunos em todas as atividades da escola, independentemente de suas características individuais (GIL, 2005).

Considerando a caracterização da educação inclusiva, os professores da classe comum devem assumir o papel de professores efetivos dos alunos com NEE, pois passam a ser responsáveis pela aprendizagem dos referidos alunos também. No entanto, para que consigam dar conta dessa tarefa precisam de apoio, de orientações e colaboração dos profissionais da Educação Especial, bem como dos demais profissionais da escola, e até mesmo da família dos referidos alunos. Como bem comentam Mendes (2002) e Duk (2006), a educação inclusiva prescinde de práticas pedagógicas inclusivas, tendo como protagonistas: os professores, os familiares, a coordenação pedagógica e o sistema de ensino, tendo cada membro sua contribuição no processo educacional inclusivo.

4.1.2 Organização das Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva

Durante as observações no contexto em que realizamos nossa pesquisa, percebemos alguns aspectos importantes com relação às práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas, com vistas à inclusão de alunos com NEE.

PR3 assim que entra em sala, retira de uma pasta uma quantidade de atividade impressa (atividade de matemática “adição e subtração”) e entrega aos alunos, em seguida explica o que é para os alunos fazerem, diz para os alunos começarem a atividade. Enquanto os alunos faziam a atividade, a professora passava pelas carteiras e observava quem estava conseguindo fazer. Ao chegar à carteira de um dos alunos (AL4) percebe que o mesmo não estava fazendo a atividade, a professora ao perceber tal fato comenta: você não fez nada ainda, você não tem que esperar eu chegar até sua carteira, vai tentando fazer sozinho. Você tem que fazer sozinho, conta os brinquedos e depois coloca o número neste tracinho aqui e apontou para a folha (P).

Ao observarmos as turmas que tinham alunos com NEE, percebemos que as atividades que eram desenvolvidas em sala, em sua maioria, eram atividades padronizadas, sendo as mesmas atividades para as diferentes turmas do mesmo nível, ou seja, todos os primeiros anos desenvolviam as mesmas atividades, assim como os demais anos. Percebemos, desde as primeiras

observações em sala de aula que estas atividades não favoreciam o processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Como vimos na descrição das atividades desenvolvidas por PR3, acima, em vários momentos presenciamos alunos com dificuldade de aprendizagem recebendo atividades iguais as que eram dadas para os demais alunos, sem nenhuma adaptação.

Outro fato que nos chamou a atenção, ao observarmos o trabalho desenvolvido pelos professores regentes que tinham em suas turmas alunos com NEE, foi com relação às estratégias de ensino.

PR 4 vai até a frente da sala, chama a atenção dos alunos e diz: agora vou entregar uma folha com atividade de matemática. A professora entrega as atividades aos alunos e em seguida lê o seu enunciado (atividade de matemática, problemas de adição). Pede para que os alunos realizem a atividade com bastante atenção. A professora anda pela sala, passa por dois alunos e diz: olha, presta atenção, está errado, fica conversando e depois faz tudo errado. Neste momento, ela percebe que uma aluna (AL5) estava copiando de outra aluna, diante da situação, PR4 diz: é para cada um fazer o seu, ouviram, se vocês não sabem, me chamam que eu explico, mas não é para olhar no do colega, faça o seu (P).

Percebemos que os professores preferem organizar as atividades de modo individualizado, utilizam poucas estratégias de ensino envolvendo trabalhos em grupos, cooperativos ou de tutoria.

De acordo com Duk (2006), essas estratégias mais coletivas de ensino poderiam contribuir com o desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Considerando que estivemos em sala de aula junto aos alunos que apresentavam NEE durante 18 sessões, em todo período de desenvolvimento das atividades observamos a organização de atividades em grupo apenas em duas sessões em salas de aula distintas.

Gil (2005) e Glat (2007) acrescentam que o trabalho em grupo ou tutoria contribui com o processo de interação entre os alunos, bem como ocorre a colaboração de todos os alunos no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Ao observar as turmas que tinham alunos com Síndrome de Down, percebemos, em alguns momentos, que estes desenvolviam atividades desvinculadas do conteúdo trabalhado em sala com os demais alunos. A seguir,

apresentamos a descrição de um episódio ocorrido em uma das salas de aula observadas.

PR5 inicia as atividades dividindo os alunos em pequenos grupos para que possam desenvolver exercícios de matemática (operações de adição e subtração). PR5 vai até o armário, que está localizado em um canto da sala e pega os livros didáticos de matemática, em seguida entrega-os aos alunos, com exceção da aluna com síndrome de Down (AL2). Para a referida AL2, PR5 entrega uma atividade impressa contendo um desenho de uma menina, no qual AL2 deveria pintar e recortar. A AL2 ao perceber que sua atividade não era igual a que os demais alunos estavam realizando, se recusa a realizar a atividade impressa. AL2 levanta vai até o armário e pega um livro didático de matemática igual aos que os alunos estavam realizando atividades, abre em uma página e diz aos colegas ao lado que ela também está fazendo atividade (P).

Este relato explicita uma situação de exclusão da aluna com síndrome de Down de participar nos grupos organizados para realização das atividades; para ela, a professora programou uma atividade distinta. Pela descrição da cena, provavelmente, percebemos que a aluna talvez desejasse fazer parte do grupo, e não ser excluída das atividades desenvolvidas com os demais alunos.

É certo que o estágio de desenvolvimento acadêmico da aluna em questão era aquém dos demais alunos inseridos na sala, no entanto, na proposta da educação inclusiva todos devem participar das atividades que estão sendo desenvolvidas em sala, muito embora o nível de exigência das tarefas possa ser adaptado (GIL, 2005).

Diante dos fatos apresentados, salientamos a importância de se adaptar os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala, diversificando as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, levando em consideração as especificidades de cada aluno, especialmente para os alunos com NEE (DUK, 2006).

De acordo com Duk (2006), planejar bem as aulas, particularmente, as estratégias a serem implementadas em sala de aula, pode ser uma das ações fundamentais para o ensino bem sucedido.

Outro aspecto que destacamos em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é sobre a avaliação das NEE dos alunos. Em relação ao processo avaliativo, percebemos que os professores regentes, em sua

maioria, têm consciência da importância de estar avaliando seus alunos e identificando as suas NEE e os aspectos que dificultam seu processo de aprendizagem. Todavia, alguns professores não conseguem identificar, a partir dos resultados destas avaliações, estratégias para superar as dificuldades de seus alunos. Citamos como exemplo desse fato uma situação observada em sala de aula:

PR4 conversa com o aluno AL5, questiona se ele conseguiu entender o conteúdo que ela explicou no dia anterior, escreve na lousa um exemplo de atividade, pergunta a AL5 se ele sabe o resultado de uma operação, AL5 permanece por alguns segundos sem responder, PR4 insiste, AL5 fala que não sabe o resultado. PR4 percebe suas dificuldades em relação ao conteúdo referente ao processo de conservação de números. Mesmo percebendo esta dificuldade, PR5 continuou a entregar para este aluno o mesmo tipo de atividade que entregava para os demais, que previa o desenvolvimento dessa habilidade. Como resultado deste procedimento, o aluno apenas olha para atividade durante todo período destinado à realização da atividade e não consegue resolvê-la (P: Pesquisadora).

Fato semelhante foi constatado, também, em outras salas de aula nas quais realizamos as observações. Acrescemos que esses procedimentos distanciam-se dos procedimentos de avaliações na perspectiva inclusiva. De acordo com a proposta educacional inclusiva “Saberes e prática para Inclusão”, apresentada no documento da Secretaria da Educação (BRASIL, 2005, p. 9), a avaliação na perspectiva inclusiva tem como princípio básico as seguintes acepções:

A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino.

De acordo com as definições supracitadas em relação à avaliação para identificação das NEE, entendemos que esta é realizada no próprio contexto escolar, contando com a participação do professor, da equipe pedagógica da escola e da família. Deve ser uma avaliação realizada de modo processual e contínua, com o objetivo de avaliar os conhecimentos prévios, as potencialidades, as

possibilidades, assim como as necessidades que comprometem o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE (BRASIL, 2005).

O resultado desse processo avaliativo poderá auxiliar o professor a realizar seu planejamento com base nas reais necessidades de seu aluno, bem como acompanhar o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, ou seja, sua prática enquanto mediador e responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre ela e reformulando-a quando necessário.

Também poderá contribuir para apontamentos em relação aos tipos de recursos educacionais necessários, sejam eles humanos ou materiais, que a escola terá que disponibilizar, ou mesmo providenciar, para que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE aconteça de forma progressiva e satisfatória (BRASIL, 2005).

Considerando os resultados obtidos com relação à concepção de educação inclusiva apresentada pelas participantes, percebemos que, mesmo com discussões, propostas e leis, que foram estabelecidas nos últimos anos, com objetivos de conscientizar e orientar os profissionais da área da educação para a inclusão, propriamente dita, ainda nos deparamos, no contexto escolar, com profissionais que apresentam concepções equivocadas em relação ao referido tema, refletindo em suas práticas pedagógicas, tais equívocos.

4.1.3 Papel do Professor de Apoio em Sala no Contexto da Pesquisa

Ao observarmos o trabalho do professor de apoio nas turmas que tinham alunos com NEE, percebemos que não havia momentos de planejamento conjunto das aulas com as professoras regentes que atendiam os alunos com NEE. Na maioria das vezes, as conversas, ou mesmo as discussões em relação ao desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE, bem como ao que era trabalhado com estes alunos em sala, era decidido no próprio contexto da sala de aula.

Temos o relato de uma das professoras regentes evidenciando que a professora de apoio realizava atividades distintas das atividades realizadas por ela com os demais alunos, tais como jogos. Esse fato foi constatado no relato da própria professora de apoio. De acordo com ela, as atividades que desenvolvia junto aos alunos com NEE estão relacionadas a jogos:

Então eu realizo muito através de jogos, né, joguinhos [...] A melhor maneira de trabalhar com síndrome de Down é através de jogos, por isso que eu uso bastante joguinhos com eles, é, mesmo que eles não saibam montar o jogo, mas por exemplo, eles estão ali, estão manuseando, eu acho que já vai, já está ajudando (PA).

De acordo com uma das participantes da pesquisa, a professora de apoio entra na sala com suas atividades prontas, ou mesmo com seus materiais pedagógicos (jogos) em mãos, sem levar em consideração o conteúdo que está sendo trabalhado em sala.

Em uma conversa com uma das professoras regentes, percebemos o quanto a falta de planejamento em conjunto com a professora de apoio desfavorece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE:

Tem dias que eu estou trabalhando, desenvolvendo uma atividade, que você sabe não é fácil, trabalho com o mesmo conteúdo, porém de forma diferenciada para que o aluno consiga realizar as atividades. Aí a professora de apoio chega, tira esse aluno do lugar, leva para um canto e fica lá jogando com o aluno. Eu acho que se ela me auxiliasse no desenvolvimento das atividades, no trabalho com os conteúdos acadêmicos, os alunos com NEE poderiam avançar bem mais (PR7).

A respeito do papel do professor de apoio que gostaríamos de destacar, temos a orientação apresentada pela Secretaria de Estado da Educação: Superintendência da Educação, Instrução 10/2008, a qual explicita que o professor de apoio deve:

Ter conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor da classe comum; estar ciente dos temas e conteúdos que serão trabalhados pelo professor regente pode tornar-se uma ferramenta importante para o professor de apoio, desta maneira a preparação prévia de como trazer estes conhecimentos ao aluno, pode ser um facilitador para a compreensão dos assuntos tratados na sala de aula (PARANÁ, 2008b, p.2).

Salientamos que alguns conteúdos poderão ser mais difíceis de serem assimilados pelos alunos com NEE, no entanto, de acordo com o documento supracitado, “isto não implica em simplesmente suprimir o conteúdo que não for

considerado capaz de ser assimilado pelo aluno, mas em trazer diferentes formas e caminhos para alcançar este fim” (PARANÁ, 2008b, p.2).

Considerando os resultados obtidos a partir das observações e da entrevista, constatamos que os procedimentos desenvolvidos pouco têm colaborado para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos com NEE, logo avaliamos que o papel desse professor deve ser revisto.

Na atualidade, temos percebido a ampliação de discussões relacionadas à atuação do professor de apoio no contexto escolar inclusivo, e isto em decorrência das políticas públicas, que nos últimos anos vem destacando a responsabilidades desses profissionais, no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, ao analisarmos o trabalho desse profissional, nas salas de ensino regular, percebemos que sua atuação junto aos alunos com NEE, não corresponde ao que vem sendo apresentado na literatura especializada na área.

4.1.4 Papel do Professor de Sala de Recursos no Contexto da Pesquisa

Ao observarmos o trabalho dos professores regentes em salas regulares, junto aos alunos com NEE, não identificamos momentos de interação entre os professores regentes e a professora da sala de recursos. Aliado a esse fato, também constatamos que um dos aspectos mais comentados pelas professoras regentes foi a falta de conhecimento dos resultados das avaliações realizadas pela professora da sala de recursos junto aos alunos com NEE.

Essa aluna (AL3) me preocupa, mais até do que o aluno com síndrome de Down (AL1), pois ele eu sei de suas limitações em decorrência da síndrome, agora a AL3 eu não sei como lidar, não dá para saber o porquê ela tem tanta dificuldade de aprendizagem. Essa aluna foi encaminhada para avaliação com a professora da sala de recursos e posterior a isso foi encaminhada para avaliação com os profissionais da prefeitura, que dois meses atrás vieram até a escola e a retiraram alguns dias da sala, levando-a para a sala de recursos, mas quanto ao que foi feito, os resultados eu não sei. Os resultados não chegaram até mim (PR5).

Este relato ilustra bem a falta de comunicação entre as professoras regentes e a professora de sala de recursos, especialmente em relação à avaliação

dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como orientações para lidar com tais dificuldades.

De acordo com a Instrução 10/2008a, apresentada pela Secretaria de Estado da Educação: Superintendência da Educação, a complementação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, na sala de recursos, dar-se-á através de:

- a) orientação aos professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, nas adaptações curriculares, avaliação e metodologias que serão utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos;
- b) apoio individual ao aluno com Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos, na sala de aula comum, com ênfase à complementação do trabalho do professor das disciplinas;
- c) participação na avaliação no contexto escolar dos alunos com indicativos de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos (PARANÁ, 2008a, p.3).

Outro documento que também destaca as atribuições do professor da sala de recursos em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE é o Documento que foi elaborado pela Secretaria da Educação Especial (SEESP; Brasil, 2005), “Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços para Atendimento Educacional Especializado”, que tem por objetivo orientar a gestão escolar em relação à organização estrutural e pedagógica das salas de recursos que objetivem realizar o atendimento educacional especializado. De acordo com o referido documento, consideram-se como atribuições do professor da sala de recursos:

- atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;

- informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2005, p.17).

Como vimos, as orientações para a atuação do professor de sala de recursos devem ser complementares e darem apoio ao professor da classe comum, auxiliarem a gestão pedagógica, organizando e desenvolvendo coletivamente um trabalho voltado às reais NEE apresentadas pelos alunos. No entanto, as observações revelaram que na escola não há esta relação, ou mesmo esse trabalho e parceria com frequência.

A partir das análises realizadas com base nos dados coletados na primeira fase da pesquisa, pudemos constatar que a maioria das participantes da pesquisa tem uma concepção equivocada em relação aos pressupostos educacionais inclusivos. Ao justificarem suas respostas, as participantes consideraram que a inclusão é, necessariamente, a possibilidade do aluno se socializar em espaços educacionais de ensino regular. Desta forma, torna-se necessário o desenvolvimento de procedimentos que levem a comunidade escolar a redimensionar este conceito.

As organizações das atividades a serem desenvolvidas em sala também merecem atenção, mesmo porque as observações realizadas no contexto das salas de aulas evidenciaram que os professores desenvolvem atividades padronizadas, as quais a maioria dos alunos com NEE não conseguia realizar, fato que pode ser considerado como barreira ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos referidos alunos. Levando em conta essa situação, consideramos que o processo de elaboração e proposição das atividades necessitava ser reformulado, pois temos como pressuposto que o professor não deve assumir a função apenas técnica de aplicar atividades, mas sim de planejar suas atividades de acordo com as características e necessidades de seus alunos.

Também identificamos, no contexto analisado, que um dos aspectos cruciais para o atendimento aos alunos com NEE é a forma que as avaliações das necessidades educacionais dos alunos são realizadas. Como vimos no relato anteriormente apresentado, muitas vezes, os professores regentes não compreendiam as dificuldades apresentadas por seus alunos e não sabiam como atuar para minimizá-las, em virtude de não receberem informações a respeito, devido à avaliação dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ser realizada por profissionais externos à escola e com a colaboração da professora da sala de recursos sem a participação das referidas professoras, além disso, esses profissionais nem mesmo lhe comunicavam os resultados das avaliações realizadas. Um dos aspectos a ser trabalhado nesse contexto é o envolvimento dos professores regentes na avaliação das NEE de seus alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tanto no processo em si da avaliação como na fase de planejamento das condições de ensino após a avaliação.

Com relação ao professor de apoio, bem como o professor da sala de recursos, percebemos que há a necessidade de redimensionar o papel desses profissionais no contexto escolar, tendo em vista que os professores regentes necessitam do apoio e de orientações desses profissionais no desenvolvimento de estratégias e metodologias adequadas às necessidades dos alunos com NEE. Logo, cabe a esses profissionais, dentro da proposta da educação inclusiva, orientar os professores, de forma a contribuir com as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no referido contexto, objetivando, dessa forma, a aprendizagem dos alunos com NEE.

Ao analisar as propostas educacionais inclusivas, adotadas por nosso país, percebemos que inclusão é um processo que deve ser desenvolvido com a participação de todos os profissionais que se encontram no contexto escolar, e que cada um deles, tem uma responsabilidade frente esse processo. No entanto, os dados obtidos com a presente pesquisa nos mostram profissionais despreparados para atuarem junto aos alunos com NEE.

Consideramos que os procedimentos utilizados para a coleta de dados, nessa primeira fase da pesquisa, favoreceram o levantamento das necessidades mais emergentes da escola a serem trabalhadas para construção de uma escola inclusiva, com vistas à inclusão de alunos com NEE; tais resultados

constituíram-se nos fundamentos da proposta de intervenção junto à SP, realizada na segunda fase da pesquisa.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA

A segunda fase da pesquisa consistiu em um processo de intervenção construído de forma coletiva entre a pesquisadora e a SP, com a colaboração dos professores participantes, levando em consideração o levantamento das necessidades mais emergentes da escola a serem trabalhadas para aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Nessa fase, desenvolvemos conversas reflexivas, ciclos de estudos e atuamos de forma colaborativa com as participantes visando melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE. A seguir, apresentaremos os resultados dos dados coletados nessa segunda fase da pesquisa.

4.2.1 Análises da Conversa Reflexiva I

Iniciamos o processo de intervenção, propriamente dito, com o que Ibiapina (2008) denomina de conversa reflexiva. De acordo com a autora, esse procedimento tem por objetivo discutir sobre situações vivenciadas no cotidiano escolar, em nosso caso, em relação ao desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com NEE, possibilitando aos participantes uma reflexão sobre as práticas realizadas no referido contexto.

A conversa reflexiva I objetivou apresentar à SP o relatório contendo a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa. A seguir, apresentamos o relato dessa conversa, destacando os aspectos relacionados à concepção de educação inclusiva e de escola inclusiva.

Recorte 1 - Reflexão sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação à concepção de educação inclusiva e de escola inclusiva.

P: Nesse relatório, eu procurei pontuar os aspectos significativos que eu consegui identificar na primeira fase da pesquisa. Esses aspectos eu separei por tópicos, ou eixos temáticos bem resumidos que eu estarei apresentando para você, para que juntas possamos analisar e após essa análise elaborarmos a proposta de intervenção. O primeiro aspecto que eu destaquei foi com relação aos pressupostos da educação inclusiva. Eu acredito que antes de iniciarmos qualquer discussão em relação às práticas pedagógicas inclusivas, o como e quando avaliar, como deve ser a organização desse contexto inclusivo, o papel dos profissionais nesse contexto, é necessário que tenhamos bem definido o conceito de educação inclusiva e os seus pressupostos.

SP: Sim

SP: Eu estou pensando, é o seguinte, essa concepção de educação inclusiva, tipo assim é a maneira como o professor vê a inclusão na sala de aula, é isso, no contexto escolar?

P: Sim é isso, seriam os pressupostos que norteiam a educação inclusiva.

SP: Dentro da sua pesquisa, que eu não li ainda, o que você pode concluir com relação às concepções de educação inclusiva apresentadas pelos profissionais aqui da escola?

P: Ao analisar os relatos de algumas participantes, eu percebi alguns equívocos com relação à concepção de Educação Inclusiva.

(Nesse momento, apresentamos à SP pequenos recortes de dados que foram coletados na primeira fase da pesquisa, realizando a leitura desses recortes com ela, objetivando com esse procedimento uma análise minuciosa em relação às concepções apresentadas pelas referidas participantes na fase I)

“Os alunos, independentemente de suas características físicas ou cognitivas, são inseridos nas escolas regulares de ensino, objetivando a socialização com os demais alunos”. “Toda criança que tem necessidade educacional especial ela tinha que ter um atendimento na escola regular pra ter socialização e o desenvolvimento normal dela e, no contra horário, ou assim como a gente tem a APS Down que faz atendimento, o ILITIC faz atendimento, que as outras crianças também tivessem uma escola especial dando esse suporte de aprendizagem mais formal”.

P: Considerando as falas de algumas participantes, eu acredito que identificar na literatura especializada na área os pressupostos da educação inclusiva é fundamental antes de qualquer discussão, eu até tenho alguns materiais que poderíamos utilizar para estar discutindo esses conceitos. Eu acredito que é através da leitura que nós conseguiremos nos instrumentalizar para desenvolver discussões e posterior a isso a proposta de intervenção, você concorda?

SP: Eu concordo com você.

P: Olha, eu tinha pensado algo assim, disponibilizar um texto sobre os conceitos de

educação inclusiva aos professores e agendarmos um dia para estudos e reflexão. Nós estaríamos discutindo os textos e relacionando-os à prática vivenciada dos professores, bem como dos demais profissionais que estão inseridos nesse contexto.

SP: Então eu tenho uma proposta para você, é o seguinte: Eu acho que poderíamos iniciar com os referenciais teóricos para que todos tenham a noção de necessidade de inclusão, saber pra que o aluno está ali, localizar onde está a dificuldade da criança. Então, eu vou fazer a seguinte proposta pra você, você prepara os textos, os materiais sobre inclusão porque aí a gente vai estar trabalhando junto com as meninas. E aí, no dia da prática pedagógica, eu te dou uma hora no grupo à tarde para discutirmos os temas. É interessante apresentarmos a concepção de educação inclusiva de acordo com os autores, dizer que isso aqui são os teóricos que colocam, porque apontar a concepção equivocada sem apresentar a proposta em si pode causar conflitos na hora da discussão sobre o tema.

Considerando este relato, analisaremos dois aspectos: o primeiro refere-se às dúvidas com relação ao que realmente seja concepção de educação inclusiva. A forma como SP pergunta o que é concepção de educação inclusiva demonstra sua insegurança sobre tal concepção:

Essa concepção de educação inclusiva, tipo assim é a maneira como o professor vê a inclusão na sala de aula, é isso, no contexto escolar? (SP).

O segundo aspecto refere-se ao fato de SP conscientizar-se da importância de disponibilizar a todos os professores o contato com referenciais teóricos, percebendo a necessidade de instrumentalizar e conscientizar esses profissionais da necessidade de trabalhar dentro de uma perspectiva inclusiva:

Eu acho que poderíamos iniciar com os referenciais teóricos para que todos tenham a noção de necessidade de inclusão, saber pra que o aluno está ali, localizar onde está a dificuldade da criança (SP).

Tomando como base essas análises, consideramos que o fato de SP demonstrar preocupação com relação às concepções educacionais inclusivas apresentadas pelas participantes da pesquisa e concordar com os encontros para discussão acerca do tema em destaque foi um dos aspectos mais significativos dessa conversa reflexiva. A conversa possibilitou à SP perceber-se como parte do processo de intervenção, bem como do processo educacional inclusivo, colocando

suas sugestões com relação à proposta de intervenção, ao mencionar o dia da prática pedagógica como um espaço para a referida discussão.

De acordo com Sian (2009, p. 122), o pedagogo, ou em nosso caso o supervisor pedagógico, é um dos agentes fundamentais no processo educacional inclusivo, na medida em que:

[...] será ele o mediador de uma escola numa perspectiva de equipe em prol de um objetivo comum, que é a aprendizagem do aluno, num espaço em que todos os profissionais, cada um na sua função, atuem em favor *do aluno*, sem deixar que a hierarquia de cargos e funções possa contaminar esse processo de ensinar e aprender juntos.

Como resultado da discussão do tema concepção de educação inclusiva, foi agendada uma reunião com os professores para discussão do conceito em questão. Esta ação será apresentada e discutida na descrição das atividades desenvolvidas no ciclo de estudos III.

A avaliação na perspectiva inclusiva também foi um dos temas em destaque em nossa primeira conversa reflexiva desenvolvida junto à SP. A seguir, apresentaremos parte do relato dessa conversa, destacando os aspectos relacionados a este tema.

Recorte 2 - Reflexão sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação à avaliação na perspectiva inclusiva.

P: Os professores regentes destacaram, em suas respostas, que não conseguem compreender as NEE, o que fazer com esses alunos, até onde eles podem ir com esses alunos, o que eles devem fazer para auxiliar esses alunos. Eles até conseguem identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que eles não estão conseguindo é saber o que fazer com essa dificuldade, o como eles podem intervir, como eles podem contribuir para a superação dessa dificuldade. Eu acredito que a avaliação na perspectiva inclusiva pode auxiliar na identificação, junto aos alunos com NEE, das barreiras que possam estar dificultando o processo educacional inclusivo.

SP: Alguns alunos das turmas do primeiro e do segundo a gente até já está conseguindo avaliar as NEE, porque são crianças que já vinham do pré ou do primeiro ano, são crianças que têm dificuldade fonológica, a questão de maturidade emocional, tem alguns encaminhamentos que nós conseguimos realizar pra que o professor possa ir atendendo. Qual que é o meu trabalho nesse momento com os alunos com NEE, agora em março, quem são as crianças que estão no nível pré-silábico ainda, esse é um dos primeiros pontos, depois a gente em conversa com professores que atendiam esses alunos o ano passado tenta identificar mudança

quantitativa e qualitativa em relação ao desenvolvimento acadêmico desses alunos com NEE. O segundo ponto é analisar o que é que esse aluno com NEE sabe de letra, qual é o conhecimento que ele tem. Então, como que a auxiliar vai trabalhar na sala com ele, o que é que a gente vai poder fornecer enquanto escola, em relação ao contra turno, se a gente vai ter pessoal pra contra turno ou não, se não tem como que a gente vai exigir dessa criança que tem NEE, então que atividade vai preparar para que ele possa fazer junto na sala, pra poder dar conta dessa questão da dificuldade de aprendizagem. Então a gente já tem uma ideia nesse sentido.

P: Então SP, é por isso que eu acredito que essa avaliação na perspectiva inclusiva vai contribuir. Eu percebi que você tem uma meta, tem um objetivo para esse ano, com todas as turmas, mas, principalmente, com a turma que tem alunos Down.

SP: No caso dos alunos Down a gente consegue, a gente sabe quais são as dificuldades, as limitações, a gente consegue avançar com elas, mesmo elas tendo a idade mental e a idade cronológica diferenciadas dos demais alunos em sala, com elas a gente ainda consegue um progresso, porque a gente sabe onde está a limitação dessas crianças no processo de aprendizagem. Então você consegue atuar com elas, né isso, agora com os alunos com dificuldade de aprendizagem, aqueles que têm NEE, mas quem não têm avaliação nenhuma, que nós não sabemos o que está provocando barreiras no aprendizado, esse caso é mais difícil, é mais difícil de você pensar em respostas às necessidades, porque com as outras, querendo ou não, a gente sabe quais são suas maiores dificuldades, sabe o que devemos exigir desses alunos Down, agora os outros não.

P: De início, eu pensei em disponibilizar um texto para você, com relação à avaliação na perspectiva inclusiva, esse texto nos possibilitaria desenvolver uma reflexão com relação à avaliação para identificação das NEE.

SP: Bem, então é assim, é a questão da avaliação na perspectiva inclusiva. Deixa eu entender: a proposta é você vir trazer o referencial para que possamos discutir junto com os professores a questão da avaliação na perspectiva inclusiva, é fazer um trabalho com os professores nesse sentido. Nós discutiríamos os textos e depois iríamos orientar e intervir na prática.

Ao analisar os relatos apresentados, percebemos pontos significativos que merecem ser destacados. O primeiro refere-se à conscientização de SP em relação ao despreparo dos professores para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE. A SP considera que os professores apresentam dificuldades para atender (ensinar) os referidos alunos, devido a não terem uma avaliação diagnóstica que os auxilie a compreender a dificuldade de aprendizagem dos seus alunos, visto que no caso dos alunos com síndrome de Down é mais fácil porque conhecem suas características.

Percebemos que SP, ao destacar a avaliação diagnóstica como um dos entraves para a inclusão dos alunos com NEE, desconsidera o contexto escolar

e as possíveis barreiras decorrentes de ações desenvolvidas no próprio contexto da sala de aula. Nesse aspecto, consideramos que a SP concebe que as NEE são limitadas ao aluno, estão intrínsecas ao ser, desconsiderando as condições do meio em que o referido aluno está inserido.

Outro fator importante, destacado na análise dos dados da primeira fase da pesquisa, foi com relação à organização das atividades na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com dados coletados e analisados na primeira fase da pesquisa, percebemos a necessidade de desenvolver uma compreensão da comunidade escolar da importância do planejamento de ensino, tendo como base as dificuldades e potencialidades identificadas nos alunos com NEE. Levando em consideração esse fato, a seguir apresentaremos alguns recortes das discussões realizadas no decorrer da conversa reflexiva I, em relação à organização das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Recorte 3 - Reflexão sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula.

P: É possível que as atividades desenvolvidas em sala e a organização da sala de aula possam estar se tornando barreiras que estejam impedindo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE, você não acha?

SP: Acho que sim.

P: Eu percebo que, principalmente a turma do primeiro ano, os alunos estão permanecendo muito tempo trabalhando individualmente, em carteiras em fileiras, e isto pode estar interferindo a interação entre os alunos, por isso uma das propostas de intervenção é estar trabalhando com o aspecto relacionado à organização das atividades a serem desenvolvidas em sala e a organização do contexto da sala de aula. Ao observar as turmas, eu perguntei aos professores se eles trabalham com atividades diferenciadas com os alunos com NEE. Os professores disseram que distribuíam a mesma atividade para todos os alunos, mas a cobrança era diferente para os alunos com dificuldade de aprendizagem. No entanto, nos dias em que eu realizei as observações, grande parte dos professores distribuiu atividades padronizadas para os seus alunos. O que eu percebi SP foi que não se cobra em uma mesma atividade o que será cobrado dos demais alunos, porém mesmo esse pouco que o professor quer obter com essa atividade, o aluno não consegue atingir. Talvez pudesse ser trabalhado o mesmo tema de forma diferente. Por exemplo.

SP: E aí você está sugerindo a diferenciação das atividades.

P: Talvez pudessemos incluir esse tema nas discussões, os referenciais teóricos, em nosso encontro com o grupo e depois poderíamos trabalhar essa questão com os professores individualmente, assim como a avaliação na perspectiva inclusiva.

Se você concordar, é lógico.

SP: Seria apontar as sugestões que os teóricos colocam e aí a gente vai deixar bem claro para os professores que isso aqui são os teóricos que colocam, porque eles dizem que é melhor trabalhar em grupo do que trabalhar separado.

P: Sim, devemos analisar o contexto da sala de aula e identificar o que é mais viável desenvolver em determinado momento.

SP: Você veio apresentar e passar, na verdade, uma coisa que eu já venho falando para os professores: trabalhar com o aluno o tempo inteiro em fileira não funciona, ele precisa de momentos diferentes de colocação, por exemplo, eu fico com turmas de manhã, hora eles estão em grupos, hora eles estão em círculo, horas eles estão em fila, eu tenho um objetivo para a organização da sala para aquela atividade, eu não vou fazer um aluno copiar do quadro estando em grupo, porque não funciona, então aí nesse momento eu viro a carteira do aluno e digo: agora você vai copiar.

SP: Agora, com relação às adaptações das atividades o que eu percebo é que os professores até tentam realizar as adaptações, mas que por falta de conhecimentos, e por não estabelecer objetivos bem definidos para as aulas ou para um determinado conteúdo a ser trabalhado em sala, eles não conseguem desenvolver estratégias que levem os alunos à realização de algumas atividades; dessa forma, eu acredito que se eles soubessem identificar os objetivos propostos em cada aula, eles conseguiriam desenvolver atividades compatíveis às necessidades dos alunos.

Com base nos relatos apresentados, pudemos perceber que novamente a SP destaca a falta de conhecimento por parte dos professores como um dos empecilhos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos com NEE. Concordamos com SP que a falta de conhecimentos dos professores dificulta o processo de inclusão dos alunos com NEE.

A SP também destacou a falta de planejamentos dos professores como um dos aspectos significativos para o desenvolvimento do referido processo, haja vista que identificou que os professores não sabem, com clareza, o objetivo de suas aulas; dessa forma, não conseguem pensar em estratégias de ensino viáveis e necessárias para o desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com NEE.

Ferreira (2006), ao desenvolver um estudo na área de formação de professores para inclusão de alunos com NEE, destaca que:

[...] espera-se, hoje, que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc...) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações (Ferreira, 2006, p.231).

Sabemos que sem mudança de postura dos profissionais da área da educação, em relação ao processo de ensino junto aos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular, não há como desenvolver o processo de aprendizagem dos referidos alunos. Logo, para que ocorra essa mudança, faz-se necessária a conscientização de todos os envolvidos no processo educacional inclusivo de que os alunos, independentemente de suas NEE, possuem características que lhe são próprias e que dentro do processo de aprendizagem estas devem ser levadas em consideração (FERREIRA, 2006; SANTOS, 2006).

As observações realizadas na primeira fase da pesquisa também possibilitaram a identificação e caracterização do trabalho do professor de apoio junto aos alunos com NEE. De acordo com dados obtidos na primeira fase da pesquisa, os planejamentos de ensino e as organizações das atividades realizadas pelos professores regentes, que tinham em suas turmas alunos com NEE, não eram desenvolvidos em parceria com a professora de apoio. Como anteriormente analisado, o trabalho que a professora de apoio realizava em sala de aula junto aos alunos com NEE, em sua maioria, não estava relacionado ao conteúdo que a professora regente estava desenvolvendo em sala junto aos demais alunos.

Considerando esse fato, outro aspecto em destaque no desenvolvimento da conversa reflexiva I foi com relação à atuação do professor de apoio junto aos professores regentes e aos alunos com NEE, dentro das classes comuns, objetivando desenvolver um trabalho colaborativo entre os envolvidos no referido processo, com vistas ao favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos com NEE. Considerando esse fato, a seguir apresentaremos alguns recortes das discussões realizadas no decorrer da conversa reflexiva I, com relação às atribuições do professor de apoio.

Recorte 4 - Reflexão sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação à atuação do professor de apoio junto aos professores regentes e aos alunos com NEE.

P: Outro aspecto que chamou atenção na primeira fase da pesquisa é com relação ao trabalho desenvolvido pelo professor de apoio junto aos alunos com NEE. Ao entrevistar a professora de apoio, eu percebi que o trabalho que ela desenvolve junto aos alunos com NEE contradiz com as atribuições do mesmo, se levarmos em consideração as propostas educacionais inclusivas.

SP: Com relação ao trabalho do professor de apoio é assim, eu tenho o professor de apoio, na verdade não é um professor de apoio para um aluno que precisa de uma inclusão, de uma aprendizagem, ele é um professor de apoio para uma inclusão física você entendeu? Ele não tem disponibilidade para saber de tudo o que acontece em sala, normalmente esse professor, por estar ali por perto, ele acaba auxiliando um ou outro aluno da inclusão, mas dizer que a gente tem um professor de apoio pra isso, a gente não tem. O professor de apoio ele não é para a aprendizagem, ele é um professor de apoio para uma questão física, pra dar conta do físico da criança, uso de banheiro, uso e manipulação de material, né, eventualmente ele lê pra uma criança, porém esse tipo de apoio ele não é especificamente para a criança que tem uma necessidade especial de aprendizagem, quem vai dar esse apoio na sala vai ser a auxiliar de regência, porque aí ela tem o tempo de entrar, porque ela é dividida entre as turmas.

SP: Eu estou te pontuando porque são coisas que você pode dizer: ah! mas tem o apoio, mas o apoio aqui não é para isso, ele é pra uma questão mais física, é criança que tem uma dificuldade física, motora e que por conta disso ela não dá conta de estar em um ambiente sozinha, seja uso do banheiro, seja quando tem contenção física, ou mesmo de locomoção.

P: E isso é estabelecido pela prefeitura? Quando ele coloca o professor de apoio em salas de aulas que possui alunos com deficiência ou NEE, já é atribuída essa função?

SP: Sim. O município é quem rege tudo, pra fornecer professor de apoio são essas as condições, eu não tenho um professor de apoio para um aluno que é Deficiente Mental, ou que é limítrofe, isso não existe, o que existe é o professor de auxílio de sala que entra na sala e vai ajudar nesse sentido, mas o professor de apoio em si, ele é especificamente pra questão comportamental, os Down, por exemplo, eles têm por uma questão assim da organização deles de espaço de caminhar de poder tá dando conta de se virar dentro do espaço, porque se você deixar, eles fogem vão dar uma voltinha, tem que ter alguém, não dá para o professor da sala ficar responsável de correr atrás desse aluno, você entendeu?

Como pudemos perceber através da fala de SP, o trabalho realizado pela professora de apoio no contexto da pesquisa restringe-se a um atendimento ao aluno com NEE na questão comportamental e física. No entanto, os alunos que esse

referido professor atendia na escola eram alunos sem comprometimentos motores e comportamentais que exigissem apoio constante.

Ao alisarmos os estudos realizados na área da educação inclusiva nos últimos anos, percebemos que as atribuições relacionadas ao professor de apoio que vêm sendo apresentadas na literatura especializada são contrárias ao que vem sendo estabelecido pelas atuais políticas vigentes. De acordo com Jesus e Martin (2001, p. 14):

O docente de apoio é aquele que possui formação especializada, nomeadamente no domínio da educação especial, devendo prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na identificação de necessidades educativas especiais e no planeamento e implementação dos apoios educativos adequados, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular.

Como vimos na fala de SP, a proposta estabelecida pela rede municipal de ensino, da qual a escola participante faz parte, não está condizente com o que vem sendo disseminado na literatura especializada na área, haja vista que, na referida escola, devido às normas superiores (Secretaria Municipal de Ensino), o professor de apoio que atende os alunos com NEE desenvolvia um trabalho voltado às necessidades físicas apresentadas pelos referidos alunos e não às suas necessidades de aprendizagem, como nos apontam os autores supracitados.

Gil (2009, p. 42), ao analisar as atribuições do professor de apoio no contexto educacional inclusivo, destaca que:

[...] o professor de apoio não precisa ficar sempre ao lado da criança, ou como seu único parceiro de atividades. Ele deve transitar pelo grupo e atuar no sentido de favorecer as situações de interação e aprendizado. Ele não é um professor particular, de reforço da criança com deficiência, mas um profissional a serviço do funcionamento inclusivo dentro da classe.

Outro aspecto destacado nas análises apresentadas na primeira fase da pesquisa foi com relação às atribuições da professora da sala de recurso nos contextos educacionais inclusivos.

Percebemos, durante nossas observações, que o trabalho realizado pela professora da sala de recursos junto aos alunos com NEE nem sempre é conhecido pelos professores das classes comuns de ensino regular, bem como não há momentos de orientação e trocas de informações sobre os alunos atendidos. Devido a esse fato, destacamos o papel do professor da sala de recursos como um dos aspectos a serem discutidos com a SP, devido à importância e à necessidade desse profissional no processo educacional inclusivo. Levando em consideração as atribuições do professor da sala de recursos no trabalho a ser desenvolvido junto aos professores regentes e aos alunos com NEE, dentro das salas regulares de ensino, a seguir apresentaremos alguns recortes das discussões realizadas no decorrer da conversa reflexiva I.

Recorte 5 – Conversa reflexiva 1: sobre a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa em relação ao papel do professor de sala de recursos.

P: Outro aspecto que eu coloquei em destaque nas análises realizadas com base nos dados coletados na primeira fase da pesquisa foi com relação ao papel do professor da sala de recursos no processo educacional inclusivo.

SP: Com relação ao papel do professor da sala de recursos, eu percebo que aqui na escola falta um pouco de interesse dos professores em estar procurando a professora da sala de recursos na questão da inclusão, eu acho que cobrar só do professor de apoio ou do professor da sala de recursos não dá; o professor regente também deve procurar saber um pouco mais de seus alunos, principalmente aqueles que apresentam NEE.

P: Com relação a esse aspecto, eu também concordo com você SP, o professor ele tem que procurar, investigar, ir atrás de informações sobre seus alunos. Porém eu percebo que o trabalho em parceria entre professor especialista, professora da sala de recursos e professora regente é fundamental no processo de inclusão de alunos com NEE.

SP: Mas esse ano parece que a coisa vai ser diferente. Com a nova proposta estabelecida pela secretaria municipal de educação esse ano a professora da sala de recursos não está atendendo em sua sala a quantidade de alunos que ela atendia o ano passado. A secretaria da educação municipal restringiu o público-alvo a ser atendido na sala de recursos. E por conta disso esse ano a professora da sala de recursos não está atendendo todos os dias alunos na sala de recursos, nos dias em que ela estará disponível ela estará atendendo em sala junto com a professora da classe regular, dando o apoio necessário e orientando à professora regente quanto às estratégias de ensino para um melhor desenvolvimento dos alunos com NEE. O ano passado a professora da sala de recursos, por conta da grande quantidade de alunos que ela atendia em sala de recursos, não conseguia realizar esse atendimento em sala regular. Nesse aspecto, eu acredito que melhorou o atendimento e a participação da professora da sala de recursos no

processo de inclusão que está acontecendo nas salas. No período da manhã mesmo, eu atendo uma turma que tem alunos com NEE, e a professora da sala de recursos tem orientado em sala com relação às estratégias e tipo de atividades a serem desenvolvidas com esses alunos. E esse era um tipo de atendimento que ela não realizava o ano passado por conta da correria do dia a dia.

Um dos aspectos que nos chamou a atenção foi com relação à forma como a SP destaca o professor regente como principal responsável pelo aprendizado dos alunos com NEE. Concordamos com sua fala, no entanto, é necessário SP conscientizar-se da importância do trabalho a ser realizado pela professora de apoio e pela professora da sala de recursos no desenvolvimento do processo educacional inclusivo, e que uma de suas responsabilidades é desenvolver um trabalho colaborativo, que envolva professor regente e professor especialista. De acordo com Bürkle (2010, p. 118):

[...] é através do estabelecimento de um trabalho de cooperação entre a Sala de Recursos e o professor de classe comum que serão criadas condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno atendido pela Educação Especial. Pois é através da proposta de um trabalho colaborativo que ocorrerão práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas, uma vez que serão estabelecidas parcerias de trabalho entre os profissionais da Educação Especial e o da educação comum. O objetivo dessa parceria é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação, elaboração de materiais e etc., mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com deficiência nas escolas regulares.

Nessa perspectiva, é indispensável que todos os envolvidos no processo de inclusão de alunos com NEE se envolvam e colaborem reciprocamente, mesmo porque será através das parcerias estabelecidas entre todos os profissionais envolvidos no referido processo que será possível desenvolver um ensino adequado às necessidades educacionais do aluno, permitindo, assim, que o processo de aprendizagem aconteça, efetivando dessa forma o processo de inclusão propriamente dito (BÜRKLE, 2010).

Outro aspecto significativo na fala de SP e que merece destaque é com relação à nova proposta de atendimento estabelecida pela secretaria municipal de educação. Na primeira fase da pesquisa, como a SP destacou, a professora da sala de recursos não realizava o atendimento dos alunos com NEE no contexto da

sala de aula regular, devido à quantidade de alunos que a mesma atendia em sua sala específica.

Sabemos que um dos fatores que dificulta a criação de uma rede de colaboração entre professor da sala de recursos e professores regentes é o excessivo número de alunos que as professoras de sala de recursos atendem; esse foi um dos aspectos destacado na fala de SP, e que vem sendo discutido em outros estudos como, por exemplo, no realizado por Bürkle (2010).

De acordo com a autora supracitada, a quantidade excessiva de alunos a serem atendidos nas salas de recursos impede que esse profissional realize um atendimento colaborativo com frequência junto aos professores regentes nas salas regulares de ensino, de forma a estabelecer vínculos de confiança e cumplicidade junto a eles. Considerando esse fato, a autora acrescenta que as professoras das salas de recursos “necessitam de um período maior para a criação desses laços” (BÜRKLE, 2010, p. 118).

Nesse aspecto, consideramos que com a nova proposta de atendimento estabelecida para o ano letivo de 2012, pela Secretaria Municipal e Educação de Londrina, o número de alunos atendidos na sala de recursos no referido contexto diminuiu, possibilitando, dessa forma, a ampliação da participação do professor de sala de recursos junto aos professores regentes e alunos com NEE no contexto da classe comum.

No entanto, se por um lado o fato mencionado anteriormente foi um aspecto positivo, à medida que possibilitou o atendimento do professor da sala de recursos nas classes comuns, por outro lado vários alunos, que possuem NEE decorrentes de dificuldade de aprendizagens específicas, mas que não têm diagnóstico de nenhum tipo de deficiência, ficaram desprovidos desse atendimento específico. Com esta medida, surge, no contexto escolar, a necessidade de se pensar alternativas para trabalhar com essa população que apresenta NEE, mas ficou desprovida de apoio pedagógico.

4.2.2 Análises do Ciclo de Estudos

Denominamos como ciclo de estudos os momentos em que foram realizadas discussões com as participantes, com base nos estudos de textos contendo discussões teóricas sobre a concepção de educação inclusiva, avaliação

na perspectiva inclusiva e planejamento de atividades (apêndices H, I; anexo A), seguindo as orientações de Ibiapina (2008). Tais textos foram disponibilizados às participantes, de acordo com as necessidades formativas identificadas na primeira fase da pesquisa.

Foram realizados três ciclos de estudos, sendo o primeiro e o segundo com a presença apenas de SP e a pesquisadora, e o terceiro com a presença de SP e os demais professores e a pesquisadora.

No primeiro ciclo de estudos, junto com a SP, refletimos sobre os pressupostos educacionais inclusivos, apoiados em: Glat (2007), Carvalho (2006), Rodrigues (2006), Mendes (2002) dentre outros; e sobre a pesquisa/ensino colaborativo, para o qual utilizamos um texto elaborado por Toledo (2011), que apresentava alguns recortes de trabalhos dos seguintes autores: Moor (2010), Souza (2009), Ibiapina (2008), Mendes (2008), Bruno (2007) e Capellini (2004) (anexo A).

No segundo ciclo de estudos, dedicamo-nos à avaliação na perspectiva inclusiva, utilizando um fragmento do texto: “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2005), assim como algumas considerações apontadas por Fernandes e Viana (2009) (Apêndice I).

O terceiro ciclo de estudos foi realizado com todos os profissionais da escola que trabalhavam no período em que desenvolvemos a pesquisa, ou seja: professores regentes, professora de apoio, professora da sala de recursos, supervisora pedagógica, diretora e professor de educação física. Mesmo aqueles que não estavam participando da pesquisa como, por exemplo, diretora e professor de educação física participaram desse encontro, uma vez que se tratava de um encontro que tinha por objetivo discussões relacionadas às práticas pedagógicas.

A opção por utilizar esse dia da prática pedagógica para realizarmos nosso terceiro ciclo de estudos com os participantes é porque esse seria o único dia no primeiro semestre em que todos os profissionais que trabalhavam no período em que estávamos realizando a pesquisa estariam reunidos. Os textos estudados nesse encontro foram os mesmos discutidos com SP, nos ciclos de estudos I e II, os quais tiveram como tema: concepção de educação inclusiva, avaliação na perspectiva inclusiva e pesquisa colaborativa (Apêndices H, I; Anexo: A).

A seguir, apresentaremos alguns recortes das discussões realizadas sobre os textos apresentados em cada um dos ciclos de estudos, levando em consideração os eixos norteadores de nossos estudos reflexivos.

4.2.2.1 Análises do ciclo de estudos I

No Ciclo de Estudos I, realizado com SP, abordamos num primeiro momento os pressupostos educacionais inclusivos e, num segundo momento, a pesquisa colaborativa. Com o objetivo de sondarmos os conhecimentos prévios da participante, perguntamos o conceito que ela tinha sobre educação inclusiva.

Recorte 6 - Ciclo de estudos 1: Discussão da conceituação de educação inclusiva.

P: O que você entende por educação inclusiva?

SP: A inclusão para mim é o aluno ter o acesso àquilo que está disponível para todos os demais alunos, é possibilitar aos alunos com NEE o que é básico pra criança aprender, o que vai dar a ela condições pra que ela se vire no mundo lá fora, estou falando da aprendizagem formal entendeu. Não é só possibilitar a socialização que é o que tem sido abrangido nas escolas, essa abrangência tem sido maior.

Percebemos, no relato da participante, que o conceito de educação inclusiva está ligado à possibilidade dos alunos com NEE de terem acesso aos conhecimentos básicos necessários ao indivíduo em sua vivência social. No entanto, na mesma frase, SP declara que as escolas de ensino regular têm destacado a socialização dos alunos com NEE como prioridade no processo educacional inclusivo. Nesse aspecto, acrescentamos que um dos objetivos ao se desenvolver o processo de inclusão dos alunos com NEE é a possibilidade da socialização deles com os demais alunos, no entanto, não se resume a isso, mesmo porque no processo educacional inclusivo a meta primordial, de acordo com Capellini e Rodrigues (2009, p. 358), é:

Não deixar ninguém excluído do sistema educacional regular, no qual as escolas devem considerar as necessidades de todos os alunos, adequando, sempre que necessário, currículos, metodologias e programas educacionais. Tal atitude é um fator decisivo no processo de inclusão educacional, uma vez que a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiências devem fazer parte da escola de forma efetiva e não apenas como expectadores.

A inclusão não se refere apenas a proporcionar ao sujeito situações de interação, é necessário que se estabeleçam medidas de planejamentos por parte do professor que possibilitem a aprendizagem dos alunos com NEE e não somente sua socialização no contexto das salas de aula.

Após a leitura do texto sobre os pressupostos educacionais inclusivos apoiados em: Glat (2007), Carvalho (2006); Rodrigues (2006), Mendes (2002) dentre outros, SP retoma a leitura de um dos parágrafos do texto, conforme segue abaixo:

Recorte 7 – Ciclos de estudos1: Discussão sobre o conceito de educação inclusiva.

Para Mitler (2003, p. 25), inclusão significa garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Após ler o texto, a SP comenta: O professor ele tem noção dessa questão de inclusão, de possibilitar aos alunos com NEE as mesmas condições que são oferecidas para os demais. A rede de Londrina ela tem uma concepção inclusiva, ela trabalha dentro dessa perspectiva inclusiva. A gente sabe quais são os direitos desses alunos, o direito ao acesso e à permanência nas escolas. O professor ele tem noção dessa questão de inclusão, agora a dificuldade do professor é saber o que eu posso cobrar desse aluno que é incluso você entendeu, até que ponto eu sou justa pra cobrar determinados conteúdos dessa criança que é de inclusão, porque eu acredito que antes de qualquer coisa eu tenho que analisar as condições dele, saber o que ele tem, quais as suas dificuldades, que tipo de deficiências ele tem, eu tenho que respeitar seus limites, porque cada aluno vai ter um tempo que é só seu para aprender.

Mesmo após a leitura e reflexão, a participante, ao apresentar seus conhecimentos sobre os pressupostos educacionais inclusivos, ainda se refere ao aluno com NEE como “criança que é de inclusão”. Essa fala apresentada por SP demonstra uma concepção excludente em relação aos alunos com NEE. Considerando essa fala, nos perguntamos: o que leva esse profissional a apresentar esse tipo de concepção?

Outro aspecto que consideramos importante de ser analisado é o fato de SP destacar as limitações do aluno, bem como suas condições pessoais, como sendo as únicas barreiras para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE.

Para Capellini e Rodrigues (2009), essa abordagem fundamentada no aluno é uma das abordagens mais utilizadas para justificar o fracasso escolar dos alunos com NEE nos sistemas regulares de ensino. Considerando esse fato, os autores acrescentam que:

[...] para que a inclusão seja consolidada, defendemos ser importante que as escolas trabalhem com uma abordagem fundamentada no currículo, pois esta despreza as noções de categoria, protecionismo e segregação, dando prioridade à pesquisa, à colaboração e ao processo de forma global. Esta forma de trabalho prioriza a individualidade de cada aluno, compreendendo as dificuldades sentidas pela criança a fim de introduzir melhorias na prática docente. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p.359).

Para os referidos autores, esta forma de trabalho, com base na abordagem fundamentada no currículo, possibilita ao professor melhorias na prática docente, à medida que as decisões tomadas pelo professor são baseadas nas dificuldades apresentadas pelos alunos com NEE no contexto da sala de aula, considerando nesse processo as especificidades de cada indivíduo.

Após algumas discussões relacionadas ao tema educação inclusiva, passamos, no segundo momento de nosso estudo, a abordar o tema pesquisa colaborativa.

Nossa escolha sobre o referido tema aconteceu por julgarmos necessário à participante a apropriação do conhecimento, objetivando sua compreensão sobre o processo de trabalho que estava sendo iniciado, bem como conscientizá-la da importância de se desenvolver práticas pedagógicas com base em trabalhos colaborativos.

A abordagem desse tema ocorreu da seguinte forma.

Recorte 8 - Ciclo de estudos 1: discussão sobre o tema pesquisa colaborativa.

Antes da leitura do texto, perguntamos à participante o que entendia por pesquisa ou trabalho colaborativo.

SP: Eu acredito que seja trabalharmos juntas, em parceria, pelo menos é isso que me veio em mente quando você me perguntou se eu gostaria de participar de uma pesquisa colaborativa.

A SP entendeu que se trata de trabalho que envolve parceria, colaboração entre as partes. Relembrou o primeiro contato realizado entre pesquisadora e participante, destacando a palavra colaborativa, que a fez pensar em trabalho em parceria.

Após a leitura, perguntamos à participante quais suas considerações em relação ao texto analisado.

Recorte 9 - Ciclo de estudos 1: discussão sobre o tema pesquisa colaborativa.

SP retoma a leitura do texto:

Ibiapina (2008) analisa que na pesquisa colaborativa o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, ajudando-os a enfrentar as dificuldades educacionais cotidianas, os professores colaboram quando refletem sobre suas práticas compreendendo os conflitos nelas existentes, evidenciando uma relação interativa entre participante e pesquisador. A transformação que a pesquisa colaborativa oportuniza, segundo a autora, decorre das reflexões e reelaborações geradas na relação entre as partes por meio de vivência e aportes teóricos.

SP: Eu achei tranquilo esse texto, sendo de fácil interpretação. A parte mais importante que eu considere com relação às contribuições da pesquisa, ou melhor, do pesquisador, foi com relação ao auxílio do pesquisador nas dificuldades deparadas no contexto escolar. Eu acredito que hoje falta esse tipo de trabalho colaborativo nas escolas. Eu acho que analisar a prática e relacioná-la às teorias é fundamental em qualquer tipo de trabalho. E eu percebi que esse tipo de pesquisa, a colaborativa, contempla esse aspecto.

No relato da SP fica evidente a ampliação da compreensão do que vem a ser trabalho colaborativo. A SP destaca a importância de estar relacionando teoria e prática ao desenvolver um trabalho voltado para a reflexão da prática.

Ibiapina (2008) assegura que o trabalho colaborativo permite aos participantes colaborarem entre si, enfrentando as dificuldades deparadas no contexto escolar com base na reflexão sobre a prática pedagógica. Para a autora, a colaboração entre os participantes se efetiva a partir da interação entre os pares com diferentes níveis de competência, ou seja:

O pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas as quais eles se confrontam cotidianamente e quando reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e

compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Nessa perspectiva, acrescentamos que, assim como as considerações de SP com relação à pesquisa colaborativa, acreditamos que a colaboração que envolve a referida pesquisa é mútua, e que contribui com a formação em serviço de todos os participantes e da própria pesquisadora.

4.2.2.2 Análises do ciclo de estudos II

No Ciclo de Estudos II, o tema foi avaliação. Para auxiliar em nossas reflexões, apoiamo-nos no fragmento do texto “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2005), assim como algumas considerações apontadas por Fernandes e Viana (2009) conforme o apêndice I.

Para o início de nossas reflexões, utilizamos o seguinte recorte do texto:

Recorte 10 – Ciclo de estudo II: discussão sobre avaliação na perspectiva inclusiva

SP retoma a leitura do texto:

A avaliação como processo pedagógico, baseada nos princípios educacionais inclusivos, permite “conhecer os alunos individualmente, em grupos e em família; as particularidades reais do aprendente, suas necessidades, motivos, capacidades, hábitos, habilidades, conhecimento, auto-estima, potencialidades e diferenças” (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 310). É a partir dessa avaliação pedagógica que os educadores em consonância com os resultados diagnosticados, poderão rever sua prática pedagógica, de forma a intervir tomada de decisões que possam contribuir com o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Após a leitura do texto, SP comenta: Essa avaliação a gente faz, a gente entra no pedagógico, tenta identificar possíveis causas que estejam dificultando o processo de aprendizagem dos alunos com NEE, eu acho isso muito importante e necessário, mas eu percebo, assim, que a grande dificuldade do professor é saber qual o encaminhamento que ele vai dar para essas crianças. Eu acredito que falta um pouco de conhecimento por parte do professor com relação a esse aspecto. Agora, também temos casos em que o professor identifica as necessidades educacionais dos alunos, sabe o que ele precisa e até tenta fazer, no entanto, ele não dá conta dentro da dinâmica de sala aula de atender a todas essas necessidades.

Percebemos, por meio do comentário de SP, suas considerações em relação à importância de se desenvolver a avaliação para identificação das NEE apresentadas pelos alunos, assim como sua preocupação em estar desenvolvendo dentro do contexto da sala de aula um trabalho que possibilite a superação das NEE apresentadas pelos referidos alunos.

Outro aspecto importante de ser analisado na fala de SP é com relação à falta de conhecimentos por parte dos professores para lidar com as dificuldades identificadas em seus alunos, como sendo um dos empecilhos para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo.

Com relação a esse fato, Capellini e Rodrigues (2009) acrescentam que, infelizmente, as escolas e os próprios sistemas educacionais de ensino carecem de programas de formação para docentes, voltados para o conhecimento das deficiências e das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com NEE e, por este motivo, os professores sentem-se despreparados para trabalhar com esses alunos. Considerando tais aspectos, uma das alternativas sugeridas pelos autores, com relação aos professores, seria:

[...] buscar ajuda por meio de informações, orientações e trocas de experiência com pessoas que tenham algum tipo de envolvimento com crianças com necessidades especiais, como pais, professores de escolas especiais e entidades de apoio às crianças especiais, entre outros. Esse tipo de parceria pode contribuir para a dinâmica pedagógica, facilitando a atuação e a relação do professor com a criança (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 359).

Considerando a fala dos autores, acrescentamos que cabe aos profissionais da área da educação desenvolver a capacidade de trabalhar, colaborativamente, de forma a contribuir com as transformações nos contextos educacionais inclusivos, principalmente em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE.

Ainda discutindo com SP sobre a avaliação na perspectiva inclusiva, ela também relata exemplos de como são realizadas as avaliações no contexto escolar, quando o objetivo é identificar as possíveis causas que estejam impedindo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE:

Recorte 11 – Ciclo de estudo II: discussão sobre avaliação na perspectiva inclusiva

SP: Então no primeiro momento eu tenho a criança que não sabe, tem dificuldade de aprendizagem, aí eu pergunto, não aprendeu, não sabe por quê? Porque o aluno chegou depois na escola e a gente não sabe o trabalho que foi feito, ela é imatura e não deu conta, então a gente faz os encaminhamentos pra gente ir detectando aquilo que, porque que ele não sabe, porque ele tem problemas comportamentais, porque ele teve muitas faltas e isso dificultou a assimilação do conteúdo como é que ele vai saber todas as letras do alfabeto se ele perdeu boa parte do trabalho, se cada vez que ele chegava à escola ele tinha que se interar e a hora que ele estava começando a entender a coisa, ele falta de novo, ou se é o caso de uma criança que está passando por problemas emocionais, aí a gente tem que chamar os pais para conversar, eu acredito que além do professor, e da própria equipe pedagógica, a família pode e deve contribuir muito nesse processo de avaliação.

No relato de SP, identificamos questões a respeito da avaliação das NEE dos alunos que merecem análises. Ela reconhece a importância de estar atenta aos aspectos que possam estar influenciando o processo de aprendizagem dos referidos alunos, acredita que essas avaliações podem contribuir para a identificação de NEE, e que a participação das famílias, nesse processo, pode ser de fundamental importância. No entanto, a SP, em nenhum momento de sua fala, atribui ao trabalho que é desenvolvido na escola, ou seja, às práticas pedagógicas, como sendo causadoras de possíveis barreiras que possam estar dificultando o processo de aprendizagem dos referidos alunos.

Os relatos de SP evidenciam que ela percebe o aluno com NEE como responsável pelo seu fracasso escolar, em decorrência de uma possível deficiência, ou mesmo de problemas comportamentais ou pessoais que ele possa estar vivenciando. Novamente, deparamo-nos com uma abordagem fundamentada no aluno. De acordo com Capellini e Rodrigues (2009), essa é uma das abordagens mais utilizadas no contexto escolar para justificar as dificuldades de aprendizagens dos alunos com NEE.

Um estudo realizado por Oliveira et al (2012) com o objetivo de identificar as concepções de professores atuantes em anos e séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem, apresentou resultados semelhantes ao que encontramos em nosso estudo. Para os autores, os principais fatores relacionados à caracterização dos alunos com dificuldades de aprendizagem, de acordo com os professores participantes, são os

de origem cognitiva. Os dados apontaram também que esses profissionais tomam como base os aspectos familiares para centrarem as causas das dificuldades de aprendizagem, atribuindo à família a maior parcela de responsabilidade na resolução de tais situações.

Avaliamos que esse é um tema que merece mais destaque e que deva ser alvo de estudos mais aprofundados, para permitir aos profissionais da educação descentralizar sua atenção às características inerentes ao aluno e dirigirem sua atenção ao contexto escolar do aluno, especialmente na tentativa de encontrar possibilidades de organizar condições que possam melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, apresentaremos o ciclo de estudos III, que foi desenvolvido na segunda fase da pesquisa e contou com a presença das demais participantes da pesquisa: professores regentes, de apoio, de recursos e supervisora pedagógica.

4.2.2.3 Análises do ciclo de estudos III

Com relação ao ciclo de estudos III, nele foram contempladas discussões relacionadas aos temas que foram objetos de estudos nos ciclos de estudos I e II: educação inclusiva, avaliação na perspectiva inclusiva incluindo algumas discussões relacionadas aos planejamentos de atividades, tendo como participantes todos os profissionais da escola que trabalhavam no período em que desenvolvemos a pesquisa.

Antes de iniciarmos a apresentação dos dados coletados a partir do ciclo de estudo III, esclarecemos que a dinâmica utilizada para analisar os dados coletados nesse ciclo foi diferente da dinâmica utilizada nos ciclos de estudos I e II; devido à quantidade de participantes desse ciclo de estudos, não foi possível detalhar a compreensão e os conhecimentos de cada participante da pesquisa com relação aos temas em foco.

A seguir, apresentamos alguns recortes de episódios de discussão sobre os temas abordados que ocorreram durante o ciclo de estudos III, destacando as diferentes percepções das participantes acerca da educação inclusiva.

A primeira participante a se manifestar foi a professora da sala de recursos:

Recorte 12 – Ciclo de estudo III: discussão sobre os pressupostos educacionais inclusivos.

PSR: Deixa só eu fazer um comentário, o texto possibilitou uma análise do que vem a ser educação inclusiva, certo. Eu acho que foi bem pontuada essa questão, mas eu gostaria de reforçar um pouquinho sobre nossa formação, fala pra mim aqui qual de nós foi preparada ou recebeu a preparação para estar recebendo essas crianças, o que é que a gente está fazendo, a gente está descobrindo em serviço. Então é tudo muito bonito dentro da proposta, dentro das discussões dos autores, dentro da lei está maravilhoso, mas e lá na prática quem que tá lá na linha de guerra, nós e aí, quem está preparado?

PR4 Comenta tais opiniões de PSR dizendo:

PR4: Eu não acho que é nem o caso assim de preparação, porque não adianta, porque eu na faculdade mesmo, eu vi isso, fiz estágio, tudo, só que não é de mim, não é da minha pessoa enquanto profissional, enquanto professora ter habilidade para trabalhar com esse tipo de aluno e de dificuldade, porque eu não tenho, e eu sou uma pessoa que eu sou obrigada a assumir que eu não teria capacidade de trabalhar com um aluno com Síndrome de Down, eu não tenho, você entendeu, eu entro em depressão, eu fico angustiada. Então, eu acho que não é o caso de se formar professores, de ter conhecimento sobre, porque eu mesma, eu sei, eu li, eu sei sobre as propostas educacionais inclusivas, porém não considero preparada para atender esse aluno em sala de aula.

De acordo com Vitaliano (2002), é fato que a formação básica do professor generalista não é orientada para o cenário da educação inclusiva, assim como os cursos de formação em serviço não atendem, de modo geral, os docentes da educação regular em relação ao desenvolvimento do processo educacional inclusivo, no entanto, não podemos esquecer que o professor especialista da sala de recursos tem como atribuições o desenvolvimento de um trabalho de parceria junto ao professor da classe regular. Segundo Bürkle (2010), espera-se que esses profissionais trabalhem juntos e dividam o planejamento, a avaliação e as adaptações e, dessa forma, auxiliem no processo de ensino aprendizagem do aluno com NEE, mesmo porque é através da relação de cumplicidade e ajuda mútua que o trabalho de inclusão de fato acontecerá.

Considerando esse aspecto e analisando a fala da PSR, percebemos que ela não consegue relacionar teoria e prática diante do processo educacional inclusivo, mesmo sendo uma especialista na área de Educação Especial. Acreditamos que esse fato possa estar ocorrendo devido à professora ter tido formação em Educação Especial numa perspectiva segregacionista e não

inclusiva, o que possivelmente a leva a se sentir despreparada para auxiliar no processo de inclusão dos alunos que atende na sala de recursos. Também tal relato pode estar baseado em suas observações do cotidiano da escola que, comumente, evidencia as dificuldades dos professores de incluírem os alunos que apresentam NEE. .

Por sua vez, PR4 manifesta sua resistência em aderir ao movimento educacional inclusivo, atribuindo a sua “impossibilidade” de incluir uma aluna com síndrome de Down, devido às suas características pessoais. Segundo ela, mesmo tendo recebido formação a respeito, ainda assim não se sentia preparada para atender alunos com NEE. Ao analisar tais relatos, depreendemos a importância das atitudes frente ao processo inclusivo, as quais por sua vez estão na dependência da história de vida de cada um, de seus valores e crenças.

Também tivemos relatos de participantes que demonstraram conhecimentos sobre os pressupostos educacionais inclusivos, sendo favoráveis a eles. A seguir, apresentaremos esses relatos:

Recorte 13 – Ciclo de estudo III: discussão sobre os pressupostos educacionais inclusivos

PR5: Olha, eu sou a favor da inclusão. Uma coisa que eu considero muito importante dentro do processo de inclusão é a atitude do professor em relação às diferenças individuais, eu, assim, como foi apresentado no texto, acredito que inclusão significa possibilitar a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante o processo de aprendizagem, a individualidade e as limitações de cada criança. Para mim, todo o progresso do aluno especial deve ser comparado com ele mesmo, e não com os demais alunos da sala.

Ao ouvir o comentário de PR5, PR1 faz o seguinte comentário:

Mas é mais fácil concordar do que discordar, eu fui fazer um curso de formação para lidar com alunos com NEE, e a orientação era para trabalhar o mesmo conteúdo só que aí de forma diferente, porque no processo de inclusão devemos respeitar as diferenças individuais, entender que cada aluno terá seu tempo para aprender, e com relação a isso eu concordo com o que os teóricos vêm discutindo e com o que PR5 disse.

O relato apresentado por PR5 claramente demonstra seus conhecimentos sobre o que vem a ser educação inclusiva. Para a participante, o processo educacional inclusivo pressupõe o respeito às características individuais, às limitações, às dificuldades apresentadas pelos alunos com NEE, é possibilitar a

todos os alunos, independentemente das características que apresentam, oportunidades igualitárias, adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

PR1, assim como PR5, também demonstrou aceitação com relação aos pressupostos educacionais inclusivos.

As falas das participantes PR1 e PR5 deixam transparecer o entendimento que ambas possuem em relação à concepção de educação inclusiva, ao declararem que o processo educacional inclusivo exige por parte dos professores: respeito às diferenças, às limitações, aos ritmos de aprendizagem e à igualdade de oportunidades.

Sanchez (2005, p. 12), ao discutir sobre os pressupostos educacionais inclusivos, também defende a ideia de que a inclusão escolar deve centrar-se em estratégias de ensino, objetivando “apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem vindos e seguros e alcancem o êxito no processo da aprendizagem”. Para tanto, tais ações exigem, por parte dos docentes, a conscientização de que a heterogeneidade é uma situação normal do grupo, e é com base nessa heterogeneidade que se desenvolve o delineamento educativo que permite aos docentes a utilização dos diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos a serem utilizados no contexto escolar inclusivo.

As discussões realizadas no ciclo de estudos III acerca das concepções de educação inclusiva possibilitaram a identificação de uma diversidade de opiniões dos profissionais que ali se encontravam, com relação aos pressupostos educacionais inclusivos: identificamos participantes que destacam a falta de formação de todos os professores, alegando a necessidade de aprenderem a lidar com as diferenças no próprio contexto escolar; identificamos profissionais que, mesmo tendo contato com os pressupostos teóricos em relação ao processo de educação inclusiva, consideram ainda não estarem preparadas para atender os alunos com NEE; assim como identificamos profissionais que conhecem e aceitam as propostas educacionais inclusivas, defendendo o processo à medida que este se caracteriza como sendo a forma mais viável de responder às necessidades educacionais dos alunos.

Outro aspecto importante que foi discutido durante o desenvolvimento do ciclo de estudos III foi com relação à avaliação na perspectiva inclusiva. Nesse momento, utilizamos o texto “Saberes e práticas da inclusão:

avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2005), assim como algumas considerações apontadas por Fernandes e Viana (2009), conforme o apêndice I.

Apresentaremos, a seguir, alguns recortes de episódios significativos das discussões que ocorreram no ciclo de estudos III, referentes às diferentes percepções dos participantes considerando a leitura do texto sobre avaliação na perspectiva inclusiva.

As discussões relacionadas à avaliação na perspectiva inclusiva iniciaram-se com uma fala de SP.

Recorte 14 – Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva

SP: A questão da avaliação na perspectiva inclusiva, com base no que eu li no texto que nos foi recomendado, e com base nas discussões que eu tive com a pesquisadora, eu percebo que você avalia o aluno com NEE objetivando identificar o que ele é capaz de fazer, o que ele dá conta de fazer sozinho, e o que ele precisa de ajuda no processo de aprendizagem. É necessária essa avaliação para você poder identificar onde você vai ter que modificar em sua prática de forma a atender as necessidades do aluno. Devemos ter em mente que não existe sala homogênea, isso a gente tem que botar na cabeça, isso não existe. Você consegue fazer um parâmetro pra você conseguir trabalhar o mais próximo da dificuldade geral, mas sala homogênea não existe, porque cada um tem a sua característica, tem a sua dificuldade. E nesse aspecto eu acredito, e concordo com o que foi apresentado no texto do qual realizamos a leitura, que eu tenho que identificar o jeito de cada um aprender e aí entra a nossa dificuldade de aprofundamento do professor, que é você tentar identificar como meu aluno aprende. Qual é a maneira mais fácil dele aprender pra gente poder chegar a uma ação que possibilite a superação das dificuldades desse aluno. Assim, quando a gente fala a questão de avaliação inclusiva, quer dizer eu avalio o aluno com NEE, mas eu avalio para ver o que eu preciso fazer. Essa avaliação tem que me levar a uma ação, entenderam?

PR1, ao concordar com a fala de SP, acrescenta:

Eu também concordo com o que você comentou a respeito da avaliação, para uma possível ação. Porque para cada caso que você avaliar e identificar uma NEE, você vai ter que usar uma habilidade diferente, você vai ter que usar um recurso diferente, você vai ter que ter um entendimento diferente, porque assim eu já tive alunos portadores de deficiência, já tive alunos, pela experiência de vida que a gente teve e ao identificar a necessidade do meu aluno eu consegui desenvolver uma prática que possibilitou trabalhar com a diferença do meu aluno. Nesse aspecto, eu acredito que não adianta você buscar teoricamente um argumento para você justificar a sua atitude, você deve se pautar teoricamente, porém objetivando mudanças e mudanças significativas e não à conformidade do caso (PR1).

A PR1 comenta sobre procedimentos em relação à avaliação dos alunos com NEE. Fala sobre a importância de avaliar o aluno e a partir dessa avaliação pensar em novas habilidades que deverão ser desenvolvidas de forma a suprir as dificuldades dos alunos com NEE. Ela destaca a importância da teoria como subsídio da prática pedagógica, acrescentando que o professor deve pautar-se teoricamente, com o objetivo de provocar mudanças significativas no contexto escolar, contribuindo, dessa forma, com o processo de aprendizagem dos referidos alunos.

Essa mesma participante apresentou, durante o ciclo de estudos III, um exemplo significativo que ocorreu em sua sala de aula e que a fez perceber que, no processo de avaliação das NEE, o professor deve estar atento a todos os acontecimentos ocorridos em sala:

Recorte 15 – Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva

PR1: Eu tenho um caso importante, que até me fez crescer muito quanto a isso. Eu tinha uma criança que tinha problema motor, então ela usava o lápis adaptado, a carteira adaptada, eu tinha que colar toda a atividade dela para não escapar do lugar, e então eu pedi para ela fazer uma determinada atividade e ela falou assim: eu não vou fazer, eu não vou fazer, e daí assim, eu tirei ela da sala e perguntei: se você sempre fez, por que hoje você não quer fazer? Ela respondeu: eu não quero fazer, porque eu penso uma coisa e eu faço outra. Então ela tinha aquela coisa, ela pensava numa coisa e desenhava outra. Então isso me fez crescer, enquanto visão daquela menina. E daí aconteceu que no mesmo dia, acho que as coisas acontecem por Deus mesmo, tinha um menino que fez e não gostou do desenho dele e aí ele falou assim: Ha! não era isso que eu queria, não é isso que eu quero. E aí eu falei: olha, tá vendo? isso não acontece só com você, aconteceu com seu amigo também, então a gente tem que tentar. Então há coisas especialmente, que conversando que a gente vai descobrindo, que a gente vai identificando no aluno.

A PR1 relaciona as discussões proporcionadas durante o ciclo de estudos III com algumas situações ocorridas em sala de aula. Vimos que sua experiência em sala de aula junto a um aluno com NEE a fez perceber que o professor deve estar atento a tudo o que acontece no contexto escolar, mesmo porque pequenas ações podem fazer grande diferença quando se trata do processo educacional inclusivo. O exemplo relatado fez com que vários professores refletissem sobre suas práticas enquanto docente.

Outro aspecto a ser discutido durante o desenvolvimento do ciclo de estudos III foi com relação à avaliação e ao atendimento a ser realizado pelo professor da sala de recursos. Uma das participantes questionou o fato dos alunos com NEE, mesmo sendo identificadas as suas necessidades pelo professor regente, não serem atendidos nas salas de recursos.

Recorte 16 – Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva

PR2: Eu tenho algumas considerações a fazer com relação à avaliação dos alunos com NEE. Às vezes, pelo contato com o aluno em sala a gente sabe que aquela criança tem uma NEE, mas porque ninguém consegue identificar essa necessidade? O que eu gostaria de pontuar é isso: por que esse aluno que apresenta na sala NEE não tem diagnóstico, por que o médico ou a equipe pedagógica, ou o professor da sala de recursos não conseguem identificar que essa criança tem um problema? Essa é a minha pergunta.

Diante da fala de PR2, PSR responde da seguinte forma:

Com relação à avaliação do aluno com diagnóstico, eu só posso avaliar alunos com suspeita de deficiência intelectual, não adianta vocês encontrarem lá na criança dificuldades de aprendizagem e querer que ele vá para avaliação porque ele não vai. A gente só vai avaliar, isso daí não sou eu. Não sou eu PSR que não quero avaliar, isso daí é imposto pra mim. E aí o que é que acontece, tem realmente alunos sem diagnóstico, por quê? Porque é aluno como a pesquisadora disse que são problemas emocionais, são coisas que fogem a nossa alçada. E aí cabe ao professor trabalhar a dificuldade do aluno, cabe a ele identificar suas necessidades e a partir disso pensar em possibilidades para superá-las (PRS).

Diante das considerações de PRS e de PR2, a SP destaca alguns pontos que, necessariamente, merecem atenção, ao dizer que:

Às vezes por questões emocionais ou outras condições que extrapolam o contexto da sala de aula, o aluno com NEE não consegue se desenvolver na sala, e aí eu presenciei, assim, professores vindo até mim dizendo: o aluno X precisa de uma avaliação psicopedagógica, mas esse aluno já passou por uma avaliação desse tipo, ele voltou e ele não tem nada, não foi identificado nenhum tipo de deficiência nas avaliações realizadas por especialistas, mas o professor diz: esse aluno ele tem alguma coisa. Eu concordo com esse professor que esse aluno tem alguma coisa, tem dificuldade de aprendizagem é um aluno com NEE, ele precisa de um apoio, ele precisa de atendimento individualizado e talvez até de uma adaptação de conteúdos e atividades, porque ele já está, os demais alunos estão num estágio de aprendizagem avançado e aquele aluno está ali, bem aquém dos demais. E aí o que fazer com esse aluno, ele não tem avaliação pedagógica ou mesmo neurológica que comprove que é um deficiente intelectual, dessa forma, ele não pode ser atendido numa sala de recursos, com atendimento especializado, o que o professor faz ele vai deixar o aluno sempre excluído, não vai pensar em nada para que essa realidade seja modificada (SP)?

Após SP lançar essa questão, que levou os professores a uma reflexão com relação à prática enquanto docente, à medida que indicou a necessidade deles estarem desenvolvendo em sala uma prática pedagógica diferenciada capaz de suprir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com NEE, ela complementa suas análises, acrescentando alguns aspectos que veremos a seguir.

Recorte 17 – Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva

SP: A educação inclusiva significa uma educação de qualidade para todos, é possibilitar ao aluno aquilo que ele precisa e necessita dentro do espaço de educação do ensino regular, porém para todos. E para que ação ocorra é necessária a identificação das NEE apresentadas pelo meu aluno. Então vocês percebem então são conceitos que às vezes você tem que voltar lá no que é básico pra você entender a criança, pra você saber o que ela sabe de fato, aí entra a questão da avaliação inclusiva. Porque só depois disso eu poderei pensar em estratégias de superação, pensar nas atividades, porque a minha atividade pode ser a mesma, mas as perguntas que eu faço pro sujeito podem ser diferentes, elas têm que ser diferentes porque o que eu estou cobrando dele é diferente, o conceito que ele tem, que eu preciso puxar é diferente. E aí pensando nessas questões, que a educação inclusiva ela pressupõe a adaptação curricular, uma reestruturação da escola com relação ao espaço físico, para que a gente possa atender os alunos com NEE.

Ao analisar o depoimento de SP, consideramos suas indagações importantes em relação ao desenvolvimento do processo educacional inclusivo, especificamente quando se trata da avaliação das NEE, numa perspectiva inclusiva, bem como a necessidade do profissional da área de ensino refletir sobre suas ações, suas estratégias de ensino, como forma de identificar as barreiras que possam estar impedindo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE. Além disso, a partir dessa reflexão pensar em ações a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula, de forma a superar as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos com NEE.

A SP também traz sugestões com relação às práticas inclusivas que são pontuadas no grupo de estudos e que levaram os participantes da pesquisa a uma reflexão com relação às práticas de ensino.

Recorte 18 – Ciclo de estudo III: discussão sobre a avaliação na perspectiva inclusiva

SP: Eu tenho um esquema de trabalho em caderno onde eu faço assim: eu coloco a atividade e eu deixo assim um espaço aqui do lado, muitas vezes é aqui que eu faço a observação da dificuldade que o aluno teve, o que é que não teve, o que é que deu certo, o que é que não deu certo, pra mim poder repensar a minha prática. E aí por conta disso é que eu mudo, o local, o jeito que eu ponho a sala, se ela vai ficar dessa forma, se ela vai ficar individual, se ela vai em grupo, então o que eu vou fazer é que tem que dar respaldo na atividade. Então o que eu quero do meu aluno, depende do jeito que eu organizo a sala. O que a gente estava comentando e essa questão da gente começar a pensar nos porquês de tais ações e principalmente pensar na organização da sala de aula como parte do trabalho pedagógico.

Ao analisar o recorte da fala de SP, chegamos às considerações de que ela conseguiu transmitir às participantes os pressupostos educacionais inclusivos, contemplando em seu discurso as contribuições da avaliação na perspectiva inclusiva, a importância de se refletir sobre a prática docente e, a partir dessa reflexão, identificar possíveis causas que estejam se tornando barreiras para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE. Em relação a isso, Ibiapina (2008, p. 60) analisa que:

[...] os professores, ao realizarem o exercício reflexivo, limitam-se a usar objetivamente os procedimentos racionais indicados pela ciência, já que a reflexividade é uma condição para formar o pensamento que se tornará responsável por guiar e orientar a sua prática.

Para a autora, o ato de pensar, característico do exercício reflexivo, é um processo no qual se descobrem as relações entre o que se faz, as ações desenvolvidas no contexto da sala de aula e as consequências dos resultados dessas ações.

É nesse processo reflexivo que se desenvolve a consciência profissional, e conseqüentemente o desenvolvimento e o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, objetivando, dessa forma, transformar a atividade docente em atividades conscientes e coerentes às reais necessidades de aprendizagens apresentadas pelos alunos com NEE (VITALIANO; VALENTE, 2010).

Considerando o objetivo desta pesquisa, após a realização dos ciclos de estudos com temas relacionados aos pressupostos educacionais

inclusivos, iniciamos a atividade de participação colaborativa junto às participantes em sala de aula e em momentos de discussões sobre as práticas.

4.2.3 Análise da Atuação Colaborativa da Pesquisadora junto às Participantes

Dando prosseguimento à segunda fase do trabalho, analisaremos a atuação da pesquisadora em sala de aula com cinco professoras do segundo ano, tendo em vista que foi definida, com a SP, a necessidade de intervenções mais diretas junto a essas participantes. Nessa fase, a pesquisadora esteve em sala de aula atuando de forma colaborativa com as referidas professoras, visando melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE, além de discutir com a SP tais ações e organizar as possíveis intervenções da SP junto a elas.

Ao final de cada aula, registrávamos em um diário de campo todos os procedimentos desenvolvidos em sala, com vistas ao desenvolvimento do processo educacional inclusivo: atuação da professora em sala, atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula, conteúdos trabalhados, as intervenções realizadas junto aos alunos com NEE, tanto as nossas como as da professora. Ressalta-se que, intercaladas com as participações colaborativas da pesquisadora em sala de aula, foram agendadas conversas reflexivas com a SP, com objetivo de discutir as práticas observadas em sala de aula junto aos alunos com NEE. Em seguida, agendávamos um dia com SP e com uma das professoras que estávamos intervindo em sala, para a realização de discussões com relação às práticas inclusivas. Nesses encontros, juntamente com SP, discutíamos com as professoras sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que foram compartilhadas em sala de aula.

Acrescemos que, de início, a proposta era que SP participasse das atuações colaborativas em sala de aula junto às PR e à pesquisadora, para que, após intervenções e observações desenvolvidas no contexto de sala de aula, pudéssemos desenvolver um trabalho colaborativo com a participação de SP, orientando as professoras no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, devido a acontecimentos ocorridos na escola durante o desenvolvimento da segunda fase da pesquisa, não foi possível a participação de SP no contexto das salas de aula.

Considerando este fato e o objetivo da pesquisa - desenvolver um trabalho colaborativo junto à SP -, decidimos desenvolver o trabalho colaborativo em sala de aula, juntamente com as professoras regentes do segundo ano, com o objetivo de levantar dados que pudessem contribuir com o trabalho colaborativo a ser desenvolvido junto à SP referente à coordenação pedagógica visando a aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Para tanto, foram realizadas 5 sessões de participação com cada uma das professoras regentes do segundo ano das séries iniciais do ensino fundamental, totalizando 20 sessões de participação. A opção por desenvolver a atuação colaborativa nas turmas do segundo foi em razão dos alunos atendidos nessa série serem alunos que foram observados na primeira fase da pesquisa.

A seguir, apresentaremos uma síntese das ações realizadas no contexto da sala de aula de duas participantes, nossa participação em atuação colaborativa em sala de aula e, na sequência, analisaremos as orientações realizadas com a participação de SP, junto às PR participantes.

Quadro 6 – Síntese da atuação colaborativa da pesquisadora junto à PR8 e SP

Ações de PR8	Ações da pesquisadora junto à PR8	Intervenções da pesquisadora junto à SP	Intervenção e orientações de SP e Pesq. junto à PR8	Ações de PR8 após as orientações
<ul style="list-style-type: none"> - Entrega aos alunos uma atividade impressa contendo um desenho relacionado à festa de aniversário - Pergunta aos alunos o que é necessário para se fazer uma festa de aniversário - Ouve os alunos - Pede para que os alunos escrevam três frases relacionadas ao tema aniversário - Anda pela sala - Observa os alunos – vai até 	<ul style="list-style-type: none"> - Anda pela sala - Observa os alunos na elaboração das frases - Percebe que AL4 não está realizando a atividade recomendada - Pergunta ao AL4 se ele não vai fazer a atividade - Pede para que AL4 escreva palavras relacionadas ao tema aniversário ao invés de frases - Auxilia o aluno na escrita das palavras que o 	<p>Em reunião com SP relata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades de aprendizagem do aluno com NEE; - Os procedimentos da professora diante das dificuldades apresentadas pelo aluno com NEE; - Discute alternativas de atendimento a serem desenvolvidas em sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comenta sobre as atividades padronizadas - Acrescenta que PR8 pode trabalhar com uma determinada atividade com todos os alunos, desde que planeje bem o que será cobrado de cada aluno, principalmente os que apresentam NEE - Lembra PR8 sobre o trabalho a partir de temas geradores e das atividades vinculadas ao 	<ul style="list-style-type: none"> - Pergunta aos alunos se eles já foram em uma festa junina - Ouve os alunos - Comenta sobre a festa junina que haverá na escola - Pergunta aos alunos se eles conhecem brincadeiras típicas de festa junina - Ouve os alunos - Pede para que os alunos se dividam em grupos de cinco. _ Aguarda até que os alunos se acomodam _ Entrega para cada grupo uma folha de cartolina

<p>a carteira do AL4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pede para que o aluno pinte o desenho - Anda pela sala - Pede a atenção dos alunos e com a ajuda deles escreve na lousa algumas frases produzidas por eles - Anda pela sala - Vai até a carteira do AL4 e pede para que ele copie três frases da lousa - Chama a atenção do AL4 ao perceber que esse não está copiando as frases - Pergunta porque não está copiando e o aluno responde: porque eu não sei as letras - Pede para que o aluno mesmo assim copie as frases. 	<p>aluno menciona</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elogia o AL4 Anda pela sala e observa os demais alunos - Auxilia outros alunos na escrita das frases - Comenta com PR8 sobre AL4 - percebendo a dificuldade de outros alunos em elaborar frases sugere, à PR8 que outros alunos com dificuldade de aprendizagem escrevam palavras simples relacionadas ao tema abordado ao invés de frases. 		<p>tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acresce que PR8 deve planejar bem essas atividades pois não adianta cobrar uma produção de frases ou mesmo de pequenos textos de um aluno que não consegue ainda formar as sílabas, está no nível pré silábico. - Comenta sobre a necessidade de identificar as Dificuldades de aprendizagem dos alunos e posterior a isso pensar em estratégias de ensino. - Sugere os trabalhos em grupos como alternativa para trabalhar com a diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pede para que os alunos escrevam na folha brincadeiras típicas de festa junina - Anda pela sala - Auxilia os grupos na escrita das palavras - Pede para que os alunos auxiliem os colegas que apresentam dificuldades na escrita - Sugere que o cartaz passe por todos os componentes do grupo e que cada um do grupo contribua de uma forma (desenhando ou escrevendo) - Elogia os grupos e diz que os cartazes ficarão expostos na parede da sala.
---	---	--	---	---

Percebemos que, na primeira sessão da aula colaborativa, as ações de PR8 seguem uma rotina que consiste em: entregar as atividades impressas, orientar a atividade, observar os alunos, conversar com o aluno com NEE, questionar o aluno com NEE em relação a não realização da atividade, enquanto que a pesquisadora, assumindo o papel de colaboradora, andou pela sala, conversou com os alunos apoiou individualmente AL4 na realização das atividades, orientado diretamente os alunos com mais dificuldades, entre outras ações.

Observamos que, embora as atitudes de PR8 contemplassem orientações, explicações e atenção de forma geral em relação ao desenvolvimento das atividades pelos alunos, práticas consideradas adequadas à aprendizagem dos

alunos, ela não desenvolveu estratégias que pudessem levar AL4 à realização da atividade.

Considerando os fatos constatados a partir do desenvolvimento das atuações colaborativas da pesquisadora em sala de aula junto à PR8, registramos os aspectos mais significativos a serem abordados junto à SP e, posterior a isso, agendamos um dia para lhe apresentarmos os dados coletados; nessa ocasião, discutimos com SP as orientações que poderíamos juntas passar para PR8, como sugestões para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo.

A seguir, apresentaremos alguns recortes de episódios significativos das discussões que ocorreram no encontro que realizamos junto à SP, referente às práticas pedagógicas de PR8.

Recorte 19 – Participação colaborativa com a SP: discussão das práticas observadas em sala de aula.

P: Primeiramente eu gostaria de destacar as dificuldades do aluno com NEE em relação ao processo de aprendizagem para realizar as atividades que eram solicitadas por PR8, bem como a desmotivação do aluno em sala de aula. O tempo que eu permaneci em sala, eu percebi que AL4 tem dificuldades em desenvolver as atividades que são elaboradas por PR8. Considerando esse fato, acredito que sua desmotivação com relação ao desenvolvimento da atividade é por conta de sua dificuldade de aprendizagem. Ele não consegue fazer, logo perde a motivação. Outro fato que me chamou a atenção foi que PR8, mesmo percebendo a dificuldade de AL4 para desenvolver as atividades em sala, não consegue desenvolver estratégias que possibilitem ao aluno a participação nessas atividades. Eu acredito que uma das alternativas para superação dessas dificuldades seria rever essas atividades, analisar se estão compatíveis com NEE apresentadas pelo aluno. Caso não esteja compatível, rever o planejamento de ensino e os objetivos, e, a partir dessa análise, desenvolver novas estratégias em sala, atividades diversificadas, a organização dessas atividades, trabalhos em grupos.

SP Ouve as considerações da pesquisadora e em seguida faz o seguinte comentário:

Eu concordo com você, eu também percebo a necessidade de se desenvolver, no contexto da sala de aula, estratégias de ensino que sejam favoráveis para o aprendizado dos alunos com NEE. Talvez trabalhos em grupos e até mesmo, como você disse, desenvolver atividades diversificadas de acordo com a dificuldade e o nível de desenvolvimento do aluno. Eu acho que os professores necessitam desenvolver estratégias de ensino que contemplem a participação dos alunos com NEE nas atividades a serem desenvolvidas em sala, e trabalhos em grupos podem ser uma das estratégias, porque possibilitariam o trabalho com a diversidade, assim o professor poderia desenvolver grupos diversificados, com atividades diferenciadas. Eu acredito que essa estratégia não levaria os alunos à desmotivação, já que os alunos estariam desenvolvendo algo de acordo com suas

potencialidades, e poderiam contar com o apoio dos colegas para a realização dessas atividades.

Em nossas discussões, como mostra a descrição do episódio analisado, a SP pontuou alguns aspectos significativos em relação às ações de PR8 no contexto da sala de aula, destacando a necessidade de PR8 desenvolver estratégias de ensino que contemplem a participação dos alunos com NEE nas atividades a serem desenvolvidas em sala, sugerindo o trabalho em grupos como uma dessas estratégias.

Duk (2006, p. 176), ao analisar as estratégias favoráveis ao processo de inclusão de alunos com NEE, destaca que:

As crianças não aprendem apenas com o(a) professor(a), mas também com as outras crianças. As estratégias de aprendizagem cooperativa têm efeitos positivos no rendimento escolar, na autoestima, nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal.

Gil (2009) também defende o trabalho cooperativo como sendo umas das estratégias mais viáveis quando se trata do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE, mesmo porque, na aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham juntos para atingir determinados objetivos, exploram assuntos junto com colegas que têm interesses comuns; desta forma, o trabalho possibilita melhora nas atitudes diante das dificuldades apresentadas pelo colega com ou sem deficiência, ao mesmo tempo em que eleva a autoestima de todos. A autora ainda acrescenta que:

O objetivo de uma rede de apoio entre colegas é enriquecer a vida escolar de todos os alunos. É sem dúvida enorme a capacidade dos alunos para se ajudarem uns aos outros na escola, mas para que esta capacidade se exerça é necessário que os professores liderem o processo, encorajando-os (GIL, 2009, p. 39).

De acordo com as autoras supracitadas, a utilização deste tipo de técnica pressupõe uma grande ajuda para o professor, por facilitar o trabalho autônomo dos alunos, o desenvolvimento de redes de apoio entre eles e, principalmente, permite ao professor dedicar mais atenção àqueles alunos que necessitam de um atendimento mais individualizado.

Após a conversa reflexiva com a participação de SP e da pesquisadora com relação aos resultados obtidos através das atuações colaborativas em sala, agendamos um dia com PR8 para apresentarmos os dados coletados a partir das ações colaborativas, acrescidos das orientações sugeridas por SP em relação às práticas pedagógicas inclusivas.

A seguir, apresentaremos alguns recortes de episódios significativos das discussões que ocorreram no encontro que realizamos junto à SP e PR8, referente às práticas pedagógicas.

Recorte 20 – Participação colaborativa com a SP e PR8 para discussão das práticas observadas em sala aula.

PR8: Logo que inicia o encontro faz o seguinte comentário: olha, eu confesso que sinto muita dificuldade em lidar com AL4. Às vezes eu tento fazer atividades de forma que ele possa participar, mas mesmo assim, é difícil. Eu só consigo fazer atividades diferentes quando tenho o apoio da auxiliar em sala. Até mesmo o atendimento individualizado, eu só consigo fazer quando eu tenho apoio, se não eu não consigo.

A SP ouve os comentários de PR8 e em seguida faz algumas considerações.

SP: Eu também acho que desenvolver um trabalho em sala junto aos alunos com NEE não é uma tarefa fácil, eu tenho aluno com NEE na sala que eu atendo no período da manhã, e sei o quanto é difícil trabalhar sozinha em sala, mas essa é uma realidade que vamos ter que encarar, está imposta, os alunos estão aí e temos que fazer algo que possibilite sua aprendizagem. Eu acho que podemos iniciar nossas ações inclusivas, em pequenas situações como, por exemplo, desenvolver mais atividades em grupos, utilizando o apoio dos colegas em sala. E, dentro desse trabalho, possibilitar aos alunos atividades diferenciadas, com níveis diferentes de exigências, entendeu, porque exigir do aluno algo que está para além do seu nível de desenvolvimento só vai desmotivar o aluno para a realização da atividade. Você não concorda?

PR8: Sim eu concordo.

SP: Eu sugeri a vocês, logo no início do ano, que trabalhassem em sala os conteúdos a partir de temas geradores, eu acredito que esse tipo de trabalho possibilita a diversificação das atividades. E você pode aliar, em um mesma aula, diferentes conteúdos, trabalhando jogos, produção de cartazes em grupos, sabe, trabalhos desse tipo, eu tenho feito isso na minha sala no período da manhã e tem dado certo, de uma mesma atividade eu consigo explorar várias coisas e possibilitar a participação nas atividades de todos os alunos, principalmente aqueles com NEE.

PR8: Eu vou tentar mudar as estratégias em sala, vou seguir suas recomendações. Eu confesso que estava perdida sem saber que rumo tomar. Sei que não vai ser uma tarefa fácil, mas vou procurar ficar mais atenta à organização das atividades.

Após essa conversa reflexiva, que contou com a participação da PR8 e de SP, voltamos para o contexto da sala de aula e observamos novamente as práticas pedagógicas desenvolvidas por PR8 no que se refere às práticas inclusivas.

Identificamos nas observações, como nos mostra o quadro 7 apresentado anteriormente, que PR8 levou em consideração as orientações que lhe foram sugeridas no decorrer do encontro desenvolvido com a participação da pesquisadora e da SP. Ao analisar as ações de PR8 no contexto da sala de aula, percebemos que ela conseguiu desenvolver junto aos alunos uma atividade em grupo que possibilitou a participação de todos.

Os alunos que já estavam alfabetizados auxiliavam os alunos com dificuldade de aprendizagem na escrita de algumas palavras, percebemos um trabalho colaborativo e de tutoria no desenvolvimento da referida aula, o que para nós foi um aspecto positivo. Consideramos significativo o fato de PR8 andar pela sala e estimular os alunos na realização das tarefas, porque, como nos mostram as análises de Duk (2006, p. 212):

Enquanto os aluno(a)s estão trabalhando, o professor(a) deve circular pela sala de aula, obtendo informações através de indagações e bate-papos. Temos que nos assegurar de que todos os aluno (a)s compreendem o que estão fazendo e por quê. E temos que comprovar, permanentemente, que as tarefas e as atividades, bem como os objetivos subjacentes, levem devidamente em conta as aptidões e os conhecimentos adquiridos por cada aluno(a).

Percebemos tais ações também no início das sessões de intervenção, pois PR8 observava o aluno com NEE, questionava o fato do aluno não desenvolver as atividades, mostrando-se atenta ao desenvolvimento do aluno. No entanto, faltava planejar atividades que levassem em consideração o seu nível de desenvolvimento. Com base nas sugestões que foram passadas, nas orientações com a participação de SP e da pesquisadora, as características das atividades propostas foram se modificando, PR8 foi conseguindo desenvolver em sala um trabalho de parceria, organizando sua aula de acordo com as exigências curriculares e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Considerando as ações de PR8 no contexto da sala de aula, constatamos que o trabalho colaborativo desenvolvido com a participação de SP possibilitou algumas transformações no contexto da sala de aula. Acreditamos que

estas mudanças podem ser decorrentes das reflexões e das trocas que ocorreram durante o processo de intervenção.

Tezani (2010, p. 62), ao analisar o processo educacional inclusivo, afirma que: “a troca de informações entre os profissionais é imprescindível à melhoria da qualidade educacional, assim, a ação pedagógica refletida, individual ou coletivamente, possibilita a articulação e construção de uma nova prática”. É fundamental a colaboração de todos os envolvidos no referido processo, particularmente, no que se refere à definição de objetivos, à construção de propostas e planos de ação, à tomada de decisões, com vistas à construção de escolas inclusivas.

A seguir, apresentamos o quadro 7 que contém uma síntese das ações realizadas no processo de intervenção com a professora PR6, seguindo o modelo do processo de intervenção desenvolvido com PR8, que acabamos de comentar.

Quadro 7 - Síntese da atuação colaborativa da pesquisadora junto à PR6 e SP.

Ações de PR6	Ações da pesquisadora junto à PR6	Intervenções da pesquisadora junto à SP	Intervenção e orientações de SP	Ações de PR6
<ul style="list-style-type: none"> - Entra na sala, saúda os alunos - Vai até o armário e pega os cadernos de sala dos alunos - Entrega-os aos alunos. - Comenta com os alunos sobre a história narrada no dia anterior - Pergunta aos alunos se eles se lembram dos principais personagens da história - Ouve os alunos - Apresenta um cartaz para os alunos com os nomes dos personagens - Cola o cartaz na lousa - Pede para que os alunos façam a leitura das 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimenta-se pela sala - Observa os alunos na realização das atividades - Auxilia AL1, AL2 - Anda pela sala - Auxilia AL3 soletrando as letras que a aluna deve escrever - Anda pela sala - Auxilia AL1 e AL2 soletra algumas letras do alfabeto - Conversa com a professora sobre a AL3 	<ul style="list-style-type: none"> Em reunião com SP Relata para SP as dificuldades das alunas e os procedimentos da professora Discute alternativas de atendimento em sala. Estratégias de ensino, adaptações de atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa com PR6 - Fala sobre as adaptações das atividades de acordo com o conteúdo a ser trabalhado - Comenta sobre a motivação em sala de aula - Sugere que PR6 desenvolva trabalhos em grupos em sala - Sugere o trabalho com tutores em sala - Cita exemplos 	<ul style="list-style-type: none"> - Saúda os alunos - Escreve na lousa a data - Passa tarefa de casa na lousa - Pede para que os alunos copiem - Entrega para AL1, AL2 e AL3 uma atividade impressa contendo o mesmo conteúdo que os demais alunos estão copiando, pede para colar no caderno de tarefa - Auxilia AL1 e AL2 a colarem a atividade - Pede a atenção dos alunos - Explica qual

<p>palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em seguida, pede para que os alunos copiem as palavras no caderno - Anda pela sala - Pede para que AL1 e AL2 copiem as palavras da lousa. Mostra para as alunas o lugar no caderno no qual elas devem copiar - Anda pela sala - Auxilia a AL3 na escrita das palavras (segurando na mão da aluna) - Pede para AL3 ter mais atenção, pois não está respeitando o limite entre as linhas - Anda pela sala - Vai até a carteira de AL1 e AL2 - Chama a atenção das alunas que estão sentadas próximas uma da outra - Pede para AL1 e AL2 copiarem pelo menos duas palavras das que estão na lousa - Anda pela sala - Vai até a carteira de AL3 - Apaga o que AL3 escreveu - Copia para AL3 algumas palavras - Anda pela sala - Auxilia os demais alunos -vai até a carteira de AL1 e AL2 e copia duas palavras da lousa no caderno de cada uma das alunas. 			<p>de atividades lúdicas (com material dourado, bingos)</p>	<p>será a primeira atividade do dia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribui folhas de sulfite para os alunos. - Pede para que os alunos se dividam em duplas. - separa AL1 de AL2 _- Pede para que os alunos dobrem as folhas em oito partes e escrevam em cada parte um número de 0 a 20. - Escreve na lousa uma operação de adição - Pede para que os alunos resolvam no caderno e certifiquem se tem o resultado da operação na cartela (Bingo) repete essa ação por várias vezes - Pede para que as duplas se auxiliem para efetuar a operação - Auxilia os alunos nas operações de adição - Para aqueles que preenchem a cartela, ela entrega um adesivo - Entrega um adesivo a AL2 elogia a aluna - Chama a atenção dos alunos para o jogo
---	--	--	---	---

Observamos que, na sessão que selecionamos para análise apresentadas no quadro 7, a PR6 demonstrou atenção aos alunos, conversando, auxiliando as alunas que apresentavam NEE. Notamos que a PR6 movimentou-se pela sala atendendo os alunos, auxiliou a AL3 na escrita de algumas palavras segurando sua mão, muito embora, às vezes, apagava o que a aluna havia feito e copiava para ela o conteúdo da lousa. Ao observarmos o desenvolvimento da aula, nos deparamos, em vários momentos, com esse tipo de ação da PR6. Considerando esse fato, conversamos duas vezes com PR6, em sala, sobre essa ação, também comentamos o fato das alunas com NEE necessitarem de um atendimento individualizado, com atividades adaptadas aos seus níveis de desenvolvimento. Como nos mostram as análises de Gil (2009, p. 179), “quando o aluno(a) demonstrar um desempenho inferior ao de seu colegas, o professor(a) deve verificar se a atividade solicitada não apresenta um nível de complexidade inacessível ao aluno(a)”.

É por essa razão que o planejamento precisa ser aberto e flexível. No entanto, vale destacar que para alcançar este propósito, os professores precisam de disponibilidade e tempo para conhecer seus alunos, seus níveis de aprendizagem, seus interesses e motivações, compreender de que maneira aprendem melhor, suas necessidades educacionais específicas, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, percebemos que PR6 tem dificuldades de implementar tais procedimentos, uma de suas queixas foi com relação ao elevado número de alunos na sala; segundo ela, a quantidade de alunos em sala não lhe permitia que desenvolvesse um trabalho mais individualizado junto aos alunos com NEE.

Na seção que analisamos, também, notamos que a PR6 tem dificuldades em organizar trabalhos em duplas, em grupos, ou mesmo estratégia denominada de tutoria, essas estratégias poderiam contribuir com o desenvolvimento dos alunos com NEE.

Para Gil (2009), o trabalho colaborativo realizado entre os alunos é uma importante estratégia de ensino. Vejamos a análise da autora:

É importante que a aula se desenvolva por meio de trabalho colaborativo entre os estudantes e que tenha equilíbrio entre as metodologias baseadas em dinâmica de grupo, coletivas e atividades individuais. Numa sala de aula tradicional, a ênfase está colocada em atividades individualizadas e controladas pelo docente. Numa aula inclusiva, o poder de decisão é compartilhado entre docente e aluno(a)s e as práticas curriculares devem ser suficientemente flexíveis para atender à diversidade e favorecer a colaboração e o apoio aluno(a)-aluno(a). Esta não é uma tarefa simples, mas é essencial para garantir o acesso e a participação de todos os aluno(a)s no currículo escolar (GIL, 2009, p. 190).

De acordo com a autora supracitada, é importante incentivar o trabalho colaborativo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que essa estratégia constitui uma fonte de apoio e colaboração de enorme potencial para todos os envolvidos.

Considerando os fatos constatados, a partir do desenvolvimento da atuação colaborativa da pesquisadora em sala de aula junto à PR6, agendamos um dia com SP para apresentarmos os dados coletados e discutirmos com SP os aspectos mais significativos observados.

A seguir, apresentamos alguns recortes de episódios significativos das discussões que ocorreram no encontro que realizamos junto à SP, referente às práticas pedagógicas de PR6.

Recorte 21 – Participação colaborativa com a SP: discussão das práticas observadas em sala de aula

P: Assim como nas outras análises, eu gostaria de iniciar nossa conversa com algumas considerações relacionadas às dificuldades das alunas com NEE e de PR6 em relação às práticas pedagógicas inclusivas. No trabalho colaborativo que eu desenvolvi em sala, eu pude perceber que AL1 e AL2 são alunas muito espertas, não gostam de realizar atividades diferentes das que os demais alunos estão realizando, porém as atividades que são possibilitadas aos alunos não estão compatíveis com os níveis de desenvolvimento acadêmico das alunas AL1 e AL2 e até mesmo da AL3. É preciso pensar em algo que possa ser realizado em sala para possibilitar a participação dessas alunas nas atividades. Em alguns momentos, enquanto estava em sala, percebi PR6 copiando para as alunas AL1, AL2 e AL3 conteúdos que ela passava na lousa, alegando que as alunas não conseguiam copiar sozinha e dessa forma ficariam sem conteúdos no caderno.

SP: Você percebe, elas ficam preocupadas em mostrar conteúdo, mas e o desenvolvimento do aluno onde fica? Eu acho que é bem isso que temos que passar para as professoras, que de nada adianta correr, dar conta de todo o conteúdo do ano, se os alunos não estão aprendendo. É difícil, mas temos que pensar que cada aluno aprende de uma forma, e tem o seu tempo para isso. O ideal é investigarmos o nível de desenvolvimento desse aluno e depois pensar em

estratégias que possam contribuir para o seu desenvolvimento acadêmico, e tudo isso faz parte do planejamento do professor, o que eu quero atingir com determinado trabalho com o meu aluno. Se um aluno não aprende, ou não está conseguindo realizar uma atividade, eu tenho que mudar, mudar minha metodologia, se eu estou trabalhando individualmente e isso não está contribuindo com o aluno, eu passo a trabalhar com atividades em grupos, com atividades mais lúdicas. Eu tenho que entender que não existe uma única maneira de ensinar, de trabalhar em sala, vai ser o perfil da sala e do meu aluno que vai dizer de que forma eu tenho que trabalhar.

No desenvolvimento das discussões, a SP destacou alguns aspectos significativos em relação às ações de PR6 no contexto da sala de aula; um deles foi com relação à necessidade da professora estar desenvolvendo no contexto da sala de aula estratégias de ensino favoráveis ao processo de aprendizagem dos alunos com NEE, acrescentando que cada aluno tem formas de aprendizagem, competência e interesses distintos, sendo assim, o professor precisa contar com um repertório de estratégias instrucionais que deem resposta às variadas necessidades e situações de aprendizagem apresentadas pelos alunos com NEE.

Com relação a esse aspecto, Gil (2009, p.176) analisa que “não existe um método único ou uma estratégia ideal para todos, porque uma estratégia que pode ser muito eficaz para um aluno(a) pode não dar resultado com outro”. Sendo assim, é necessário que o professor selecione um conjunto de estratégias, com base em alguns princípios pedagógicos essenciais que sejam coerentes com as dificuldades apresentadas pelos alunos com NEE. Para a mesma autora, as estratégias e atividades que o professor oferece aos seus alunos devem fazer com que eles tenham oportunidade de utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos em diversas situações e contextos.

Após a conversa reflexiva com a participação de SP e da pesquisadora sobre as práticas de PR6, agendamos uma conversa reflexiva com a participação da referida professora.

Recorte 22 – Participação colaborativa com a SP para discussão das práticas observadas em sala de aula junto com PR6.

PR6: Assim que inicia as discussões comenta: Eu sinto dificuldades em desenvolver atendimento individualizado junto às alunas com NEE, a quantidade de alunos em sala não permite que eu desenvolva esse atendimento mais individual. [...] e com relação à adaptação das atividades, ou mesmo dos conteúdos, eu só consigo desenvolver isso quando eu tenho o auxílio de PA.

P: Mas eu percebi, enquanto estive na sala, que você sempre deixa as alunas AL1 e AL2 muito próximas uma da outra, será que se você possibilitasse a interação dessas alunas com os demais alunos isso não poderia contribuir com o desenvolvimento acadêmico delas?

PR6: Olha, eu não havia pensado nisso, eu deixo as duas próximas que é para facilitar o atendimento individual que eu tenho que dar para elas, assim eu atendo as duas ao mesmo tempo.

SP: Mas você não acha que os alunos em sala poderiam contribuir com o processo de aprendizagem das alunas AL1 e AL2 e até mesmo AL3. Sabe, auxiliar nas atividades. Você poderia desenvolver trabalhos de tutoria, isso possibilitaria a interação entre os alunos, a troca de experiências e até mesmo a autoestima. Sem contar que possibilitaria a você um tempo para dar atenção àqueles alunos que necessitam de um atendimento mais individual, entende? Porque como os relatos apontam, o fato de você copiar os conteúdos às vezes para as alunas com NEE, não vai contribuir com a aprendizagem delas, é preciso pensar em estratégias de ensino, é parar e pensar, o que eu preciso fazer para contribuir com o aprendizado do meu aluno, é planejar mesmo, dentro daquilo que você pretende trabalhar em sala.

PR6: Eu concordo com isso que você disse, eu acho que eu tenho me preocupado muito com conteúdos e às vezes deixo a desejar em outros aspectos, como estratégias que possibilitem a participação dos alunos com NEE nas atividades, mas eu vou levar em consideração as recomendações que foram sugeridas nesse encontro.

Pudemos perceber, nos relatos apresentados anteriormente, que a SP ouve os comentários de PR6, sugere que ela utilize variadas estratégias de ensino, como, por exemplo, trabalhos em grupos, trabalhos de tutoria. Para a SP, esses tipos de trabalhos possibilitam o contato e a interação das alunas com NEE junto aos demais alunos, além de possibilitar à professora um tempo para que se concentre em outros aspectos importantes que estejam acontecendo na sala de aula.

Ao analisar os comentários de SP no encontro que foi desenvolvido com a participação de PR6, percebemos que suas recomendações com relação a práticas pedagógicas inclusivas coincidem com as recomendações sugeridas à PR8.

Após o encontro, que contou com a participação da PR6, de SP e da pesquisadora, voltamos para o contexto da sala de aula e iniciamos observações em relação ao trabalho desenvolvido por PR6 no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas.

Identificamos nas observações, como nos mostra o quadro 8 apresentado anteriormente, que PR6 levou em consideração as orientações que lhe foram sugeridas no decorrer do encontro desenvolvido com a participação da pesquisadora e da SP, visto que na aula observada, após as orientações, desenvolveu atividades em grupo e de forma lúdica. O fato de PR6 ter colocado as alunas com NEE junto aos demais alunos para realizar a atividade foi um dos aspectos significativos a ser analisado, considerando que até então PR6, na maioria das vezes, desenvolvia trabalhos em duplas ou em grupos, todavia, colocava no mesmo grupo as alunas com NEE, como se isso fosse contribuir com o desenvolvimento das referidas alunas, acreditando que assim PR6 poderia dar mais atenção às alunas. No entanto, na aula observada, ao desenvolver trabalhos em duplas com base em níveis de desenvolvimento diversificados, PR6 percebeu que os alunos auxiliavam-se uns aos outros, e isso possibilitou interação e troca de experiências entre eles.

4.2.4 Análises da Conversa Reflexiva II

A segunda conversa reflexiva foi desenvolvida com a SP, após a finalização do processo de intervenção participativa em sala de aula junto aos professores regentes e os encontros realizados junto com elas e SP para discussões em relação às práticas pedagógicas inclusivas. Essa conversa teve o objetivo de discutir as observações sobre as práticas das professoras regentes após as orientações recebidas. Esta conversa consistiu no último procedimento da fase 2 referente às intervenções colaborativas junto à SP.

Para o encontro referente à Conversa Reflexiva II, a exemplo do trabalho desenvolvido por Toledo (2011), selecionamos situações observadas nas salas de aula que, possivelmente, foram derivadas das discussões e orientações realizadas com as professoras regentes.

A seguir, apresentamos um exemplo de uma das aulas apresentadas à SP e as reflexões geradas no referido encontro.

Recorte 23 - Reflexão da aula de PR6.

PR6; Vai até o armário, pega um livro de literatura infantil, pede atenção dos alunos, diz que irá contar uma história e que para isso precisa de silêncio. Uma das alunas, AL2, comenta com PR9 que gosta quando ela conta histórias. A professora diz então: vamos prestar atenção na história. Era uma história escrita por Ziraldo cujo título era “Bichinho da maçã”. Os alunos ficam atentos à professora. Após ler o livro, PR6 pede para que os alunos dividam-se em grupos com quatro pessoas cada grupo, a professora deixa os alunos escolherem e se organizarem em grupos, segundo suas preferências. As alunas AL1, AL2 e AL3 ficam no mesmo grupo, mas a professora ao perceber a situação as coloca em grupos diferentes. Assim que os grupos estão formados, PR6 distribui para os alunos folhas de cartolina, revistas, cola e tesouras. PR6 pede para que AL3 auxilie na distribuição dos materiais. AL2 questiona com a professora o fato de o colega ao lado pegar sua tesoura, PR6 chama a atenção do aluno e diz que é para todos se comportarem, mesmo porque trabalho em equipe exige colaboração de todos. Assim que entrega os materiais, PR6 pede para que os alunos recortem das revistas palavras que iniciam com as letras C e M, assim como objetos que iniciem com as mesmas letras. Os alunos deveriam colar as palavras e os objetos na folha de cartolina, a equipe que conseguisse recortar mais palavras ou mais objetos dentro de um tempo determinado por PR6 ganharia pequenos adesivos. Todos se motivaram a recortar palavras. AL1 e AL2, em alguns momentos, recortavam palavras que não iniciavam com as letras sugeridas, quando isso acontecia os alunos componentes do grupo explicavam para as alunas quais eram as letras que elas deveriam recortar. Todos os integrantes dos grupos participaram da atividade, recortando palavras aleatórias e objetos que iniciavam com a letra recomendada. Ao final da atividade, PR6 recolheu os cartazes e elogiou as equipes.

Recorte 24 - Reflexão da aula de PR6.

P: Essa foi umas das aulas que me chamou a atenção SP, eu percebi o planejamento de PR6 em relação à aula, a criatividade dela em desenvolver uma atividade que possibilitou a participação de todos em sala e principalmente o trabalho colaborativo. O fato que me chamou mais atenção foi quando os colegas de sala auxiliaram as alunas com NEE, explicando, apontando as letras e as palavras que PR9 havia recomendado que recertassem, para mim foi um trabalho de tutoria e de colaboração que deu certo. Você gostaria de acrescentar algo, de expor sua opinião com relação ao que foi apresentado?

SP: Eu percebi nessas últimas semanas, eu tenho observado que as turmas do segundo ano, as professoras de uma forma geral, elas estão diversificando mais as atividades, as estratégias de ensino. Elas estão demonstrando criatividade para trabalhar, e não estão ficando presas em atividades padronizadas. Então eu percebi isso, muita diferença mesmo. Esse trabalho em equipes, em grupos, o trabalho com jogos, o trabalho com bingo que PR6 desenvolveu na semana passada em sala eu achei muito legal, possibilitou a participação de todos os alunos. Eu percebo que o que falta é isso mesmo, é planejar, planejar o que você pretende trabalhar em sala, o que eu quero atingir com meu aluno ao trabalhar com determinado conteúdo. Eu percebo que os professores necessitam planejar suas atividades, eu já comentei isso com você algumas vezes. O ano passado nós

tínhamos alguns professores que organizavam as atividades a partir do conteúdo a ser trabalhado, essas atividades eram passadas para os outros professores. Esse ano eu acredito que está sendo diferente, eu acho que faltava isso, faltava às professoras perceberem que ao planejar suas aulas, suas atividades, elas devem levar em consideração a dificuldade de sua turma, de seus alunos. Elas podem trocar atividades, isso faz parte do trabalho em grupo, no entanto, eu creio que cada um deve pensar e planejar aquilo que é melhor para sua turma. Ao analisar essa aula, eu percebi essas mudanças, eu percebi o professor desenvolvendo algo de acordo com o perfil de seus alunos, em cima das dificuldades dos alunos, promovendo a participação dos alunos com NEE nas atividades. E olha que eu não tenho tido tempo de passar pelas turmas esse semestre, por conta da correria e das trocas de professores, mas o pouco que eu observei, eu percebi as diferenças.

A SP percebe o resultado positivo do trabalho colaborativo que vem sendo desenvolvido junto às participantes da pesquisa. Ao destacar que nos anos anteriores os professores se prendiam mais em atividades padronizadas, e que esse fato muitas vezes prejudicava o desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE, a SP demonstra aceitação de que o trabalho com alunos com NEE exige planejamento de ensino por parte dos professores e principalmente estratégias de ensino favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos referidos alunos.

De acordo com Duk (2005), é preciso lembrar-se da importância de se planejar as atividades de ensino, levando em consideração as diferenças individuais em relação a interesses, aptidões, ritmos e estilos de aprendizagem, porque o desenvolvimento de estratégias de ensino e de planejamentos bem elaborados não só possibilita aos alunos mais motivação para aprender, como também maior aproveitamento no processo de aprendizagem.

4.3 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DA SUPERVISORA PEDAGÓGICA SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO REALIZADO

Na terceira fase, desenvolvemos uma avaliação por meio de uma entrevista semiestruturada, conforme apêndice G, com a participante SP em relação ao processo de intervenção realizado. A seguir, apresentaremos o relato da participante em resposta às questões que suscitaram a avaliação.

Em relação ao trabalho que foi desenvolvido junto aos professores de alunos com NEE, a SP relatou que:

Eu acho que todo trabalho de pesquisa quando você foca o olhar de quem está pesquisando, de quem está tentando enxergar o movimento e a construção, você abre o olhar, isso possibilita crescimento, e o trabalho que desenvolvemos nesse semestre para mim possibilitou isso, possibilitou crescimento. O fato de parar e pensar a prática, porque não é só eu dar aula, o professor vai lá na sala e dá aula, dá aula, dá aula, e o momento de parar e pensar: o que eu fiz? Como é que meu aluno está reagindo a isso, como é que ele está recebendo o que eu estou fazendo. Eu acredito que se a gente não trabalhar com a questão do olhar do professor, também, como professor pesquisador, dentro da prática dele, ele não consegue perceber essa diferenciação do quanto ele está atingindo e do que o aluno precisa. Então ter esse foco de olhar de pesquisador, isso para mim é muito importante, eu preciso entender como é que fulano pensa, para poder então agir com ele, e eu estou me referindo ao trabalho enquanto supervisor que irá auxiliar o professor, e também do professor com o aluno, tem que ter esse olhar investigativo (SP).

De acordo com SP, o fato do professor interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os alunos estão a desenvolver, sobre os fatos que possam estar inibindo a aprendizagem do aluno, assim como seu desenvolvimento, contribuem significativamente com o processo de ensino aprendizagem.

Esse ato de refletir sobre a ação, ou mesmo sobre a prática de ensino e de aprendizagem, segundo Alarcão (2000), possibilita aos sujeitos aprimorar as competências profissionais, independentemente de sua área de atuação, sendo um ato de responsabilidade dos professores.

Com relação às contribuições que o trabalho proporcionou para a SP, como supervisora pedagógica, considerando o objetivo de favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE, obtivemos a seguinte resposta:

Possibilitou ver um pouco como que o professor tem olhado para a criança. Porque às vezes a gente fica achando que está tudo tranquilo, tal e não é bem assim. Os professores ficam angustiados lá e ficam segurando, segurando e ele não fala. Ele fica com medo de chegar e colocar as dúvidas, e aí as dúvidas dele vão ficando ali, ele sofre, ele não chega na gente. Então, é preciso entender que a supervisão e a equipe pedagógica ela está aqui para dar um respaldo em relação a essa angústia, porque o professor ele não tem que sofrer sozinho. Se a gente não compartilhar você não consegue, o aluno não é só do professor, o aluno é da escola, ele é nosso. Hoje ele está com um, amanhã ele estará com outro. Às vezes na correria do dia a dia você não consegue ter essa percepção, então quando você começa a investigar, começa a questionar, a coisa tende a sair (SP).

De acordo com o relato de SP, o gestor escolar pode colaborar com o processo educacional inclusivo que está sendo desenvolvido no ambiente escolar, trabalhando numa perspectiva colaborativa mediante interação com os professores e até mesmo com os alunos, já que todos os profissionais que se encontram na escola são responsáveis pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles que carecem de conhecimentos em relação ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE (TEZANI, 2010).

Em relação às contribuições que o trabalho colaborativo proporcionou para os professores acerca do processo de inclusão dos alunos com NEE, a SP destacou que:

Eu acho que com relação à diferença com o trabalho com a criança. Eu percebi que o trabalho que desenvolvemos resultou em uma esquematização de trabalho, no qual todos tiveram voz e vez. Direcionamos um trabalho em conjunto, possibilitamos aos professores perceberem que o caminho precisa ser feito não importa se você vai em *zigue zague* ou em linha reta, mas aquele caminho de aprendizagem tem que acontecer, e o olhar para o aluno que tem dificuldade também tem que acontecer. O aluno com deficiência você sabe que ele tem dificuldade, você sabe das limitações dele. Mas o propósito é você investigar o que eu posso fazer para contribuir com esse aluno e com aqueles que têm somente uma dificuldade. E aí eu acho que o trabalho possibilitou ao professor perceber que ele é o especialista, é o pedagogo, o professor é quem tem que lidar com a situação. Porque, na maioria das vezes, o problema está na ensinagem e não na aprendizagem (SP).

Os resultados obtidos por meio do desenvolvimento do trabalho colaborativo, de acordo com o que foi apresentado por SP, foram positivos. Considerando esse aspecto, adicionamos que tais resultados corroboram com as análises apresentadas por Capellini (2004). Para a autora, a colaboração entre professores do ensino regular e os especialistas da Educação Especial contribuem com o processo educacional inclusivo, principalmente no auxílio da resolução de problemas de aprendizagem, na medida em que se ampliam os conhecimentos de ambos os profissionais por meio de troca de experiências.

No que se refere ao envolvimento e disponibilidade para participar do processo de pesquisa, a SP avaliou que, apesar dos imprevistos dos quais se deparou no desenvolvimento da pesquisa, considera que conseguiu desenvolver bem o trabalho em parceria com a pesquisadora.

Olha, apesar dos incêndios que eu tive que apagar durante esse período, eu acredito que deu para trabalhar bem. É lógico que você não consegue atender todo mundo igualmente, ou seja, atender você, os professores em sala e mais os professores que chegaram novos na escola e que querem a atenção, e que precisam de atenção. Então é assim, eu percebo que em alguns momentos eu não consegui fazer tanto da maneira como deveria. Mas foi o que foi possível dentro das condições que a gente tem de trabalho (SP).

A SP também fez comentários com relação às contribuições do trabalho desenvolvido para sua formação em serviço, destacando que:

Eu acho que assim, tudo aquilo, da gente repensar e buscar algo mais contribuiu com a formação. Porque seu olhar passa a ser diferente. Você começa a olhar mais para a realidade e a olhar com outros olhos, um olhar de investigador mesmo, sabe (SP).

Percebemos, a partir do relato de SP, que a formação continuada em serviço pode ser uma alternativa favorável ao desenvolvimento do processo educacional inclusivo, na medida em que possibilita ao professor um redimensionamento de sua prática com base nas ações reflexivas. Silva (2011, p.126) também analisa que um novo olhar sobre a realidade escolar acontece a partir de uma perspectiva investigativa, na qual se coaduna investigação-ação e reflexão.

Estratégias de formação como a análise de necessidades e a investigação-ação são, assim, facilitadoras de um novo olhar sobre a escola legislativamente inclusiva... [...] sem formação que conduza a uma reflexão sobre as práticas desejáveis e aquelas que as escolas vão implementando, é difícil perspectivar uma escola alicerçada em princípios inclusivos.

Em relação às contribuições do trabalho desenvolvido para formação do professores participantes, a SP acrescentou que:

Olha, eu acho que com relação à formação do professores, eu percebi que o trabalho contribuiu muito. Elas estavam muito presas, tinham que fazer tudo igual, tudo ao mesmo tempo igual, e não é assim, não é bem isso. O que eu faço de uma atividade depende da criatividade do professor, eu posso pegar um cartão de palavras e fazer N coisas com ele, depende da minha experiência e do objetivo que eu tenho com esse cartão, ou com uma determinada atividade. Hoje, eu percebo que os professores, eles começaram a ter mais

consciência disso, de que cada turma é uma turma e de que cada aluno é um aluno, eu tenho que planejar minha aula, minhas atividades, as estratégias que eu vou utilizar de acordo com o perfil de meus alunos (SP).

Ao avaliar os encontros realizados no desenvolvimento do trabalho colaborativo, a SP comenta que:

Eu considero que foi muito bom. E até acho que esses são os tipos de encontros que possibilitam a formação não só da supervisão, mas também do professor. Eu considero esses encontros que tivemos como espaço de estudo. No entanto, você percebeu que, mesmo no dia da prática pedagógica, nós tínhamos um tempo limitado, tudo é muito limitado na escola. Eu penso que enquanto não houver esses espaços para discussão dentro da escola a gente vai ter problemas na educação, porque cada um vai seguir um caminho. Cada um entra na sua sala e faz do jeito que quer, não há reflexão, não há troca de experiências, e isso por que, porque não temos dentro do nosso cronograma um tempo considerável e disponível para encontros desse tipo, entende, e isso faz muita falta (SP).

No discurso de SP, percebemos que os encontros destinados às discussões relacionadas à inclusão de alunos com NEE muito contribuíram com a formação das participantes. No entanto, um aspecto importante que merece destaque na fala de SP é com relação à falta de tempo para a realização de grupo de estudos dentro do contexto escolar. Segundo a participante, se houvesse a possibilidade de desenvolver encontros, ou grupos de estudos do decorrer do desenvolvimento do processo de ensino, muitos dos problemas relacionados à aprendizagem seriam amenizados, haja vista que os professores estariam discutindo sobre a prática docente, trocando experiências e refletindo sobre a melhor forma de lidar com a dificuldade de seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências e reflexões proporcionadas por esta pesquisa nos permitiram constatar e reafirmar a importância do trabalho do supervisor pedagógico no que se refere à organização da escola inclusiva, bem como as contribuições do trabalho colaborativo como meio de formação dos profissionais da área da educação em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE.

Como vimos, na primeira fase da pesquisa, as participantes, de modo geral, demonstraram ter uma compreensão equivocada em relação à caracterização da educação inclusiva e desenvolviam procedimentos pedagógicos que não favoreciam a participação efetiva dos alunos com NEE no processo de aprendizagem.

Também identificamos, na fase inicial da pesquisa, que o processo de inclusão dos alunos com NEE na classe comum ficava sob a responsabilidade quase que exclusivamente das professoras regentes, visto que não recebiam apoio e/ou orientações das professoras da sala de recursos e de apoio que pudessem auxiliá-las nessa tarefa. Também verificamos que não havia oportunidade de trocas de experiências, discussões ou grupos de estudo a respeito do tema em questão. Completando esse quadro, as atividades propostas eram padronizadas para todas as turmas, as quais não atendiam às necessidades educacionais especiais de alguns alunos e, por consequência, estes raramente conseguiam realizá-las, permanecendo em sala de aula observando as atividades ou atrapalhando os demais alunos e as professoras.

Outro aspecto que se destacou foi a rotina de realização das atividades propostas, visto que eram em sua maioria individualizadas, raramente as professoras propunham atividades em grupo e se restringiam a atividades de cópia e realização de exercícios que na sequência eram corrigidos.

Na segunda fase, na qual ocorreu o programa de intervenção colaborativa junto às participantes por meio de conversas reflexivas, ciclo de estudos e participação colaborativa em sala de aula seguida de reflexões sobre as práticas com a participação das professoras regentes e da supervisora, percebemos que as participantes passaram a refletir mais sobre suas práticas e abandonaram as atividades padronizadas, passando a planejar atividades levando em conta a importância do trabalho em grupo e a organização de atividades diversificadas que

respeitavam as características e níveis de realização dos alunos com NEE. Tivemos a oportunidade de verificar tais procedimentos especialmente junto às professoras que tiveram a experiência de colaboração da pesquisadora em sala de aula, seguida de reflexões sobre as suas práticas com a SP. Além disso, começaram a planejar atividades mais motivadoras e lúdicas para os alunos, com orientações aos alunos para que fossem tutores dos alunos que apresentavam NEE. A supervisora, por sua vez, passou a dar mais atenção às necessidades de formação dos professores ao orientá-los e alertá-los sobre a importância do trabalho em grupo em sala de aula, bem como do planejamento das aulas de modo a atender os alunos com NEE.

Outra mudança observada no contexto, decorrente da devolução dos dados da primeira fase da pesquisa junto a SP, foi a reorganização do trabalho da professora da sala de recursos, visto que os professores regentes reclamavam que não recebiam informações sobre os alunos que lhe encaminhavam. A SP, consciente da importância do trabalho dessa professora como apoio ao trabalho das professoras regentes que tinham alunos com NEE atendidos na sala de recursos, reorganiza a atuação da professora da sala de recurso, que passa a atuar em dois períodos letivos na escola com a atribuição de, em alguns períodos durante a semana, permanecer nas classes em que seus alunos atendidos nas salas de recursos estudavam, para orientá-los na realização das atividades, bem como o planejamento e atuação das professoras regentes junto a eles.

Quanto à professora de apoio, também vimos ocorrer uma reestruturação no seu papel; colaborou para isso o fato da professora que assumiu tal função ter consciência de que deveria apoiar o processo de aprendizagem de seus alunos em colaboração com a professora regente. Dessa forma, verificamos que nos momentos em que a professora de apoio permanecia em sala de aula, ela auxiliava os alunos com NEE a realizarem as tarefas proposta pela professora regente.

Consideramos que as mudanças que ocorreram durante o desenvolvimento da pesquisa foram decorrentes do processo coletivo desencadeado pelo modo com que a pesquisa foi desenvolvida, pois ao ouvir e dar vozes aos participantes estes se envolveram, aceitaram e se motivaram para implementar as reestruturações sugeridas, especialmente em seus procedimentos de ensino e na reorganização do trabalho dos professores de apoio e da sala de recursos.

Avaliamos também que o processo desenvolvido permitiu que as participantes iniciassem uma “nova” compreensão sobre a educação inclusiva, identificando que ela passa pela melhoria das condições de ensino, que envolve diversificação das atividades e das exigências de sua realização e pelo envolvimento de todos, bem como exige estudos e reflexões constantes. Como bem comentou a SP, o professor deve desenvolver um olhar investigador.

Destacamos, como atividade fundamental de intervenção realizada na presente pesquisa, a participação da pesquisadora em sala de aula colaborando no atendimento dos alunos com NEE junto às professoras regentes seguida de sessões de reflexões sobre as práticas desenvolvidas com a participação e colaboração da SP, uma vez que este procedimento possibilitou às participantes (professoras regentes e supervisora) refletirem sobre suas ações, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Acreditamos que estas reflexões possibilitaram às participantes reverem suas práticas enquanto docentes responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem dos alunos, especialmente aos alunos com NEE, ao mesmo tempo em que tiveram oportunidades de discutir alternativas sobre formas de aprimorá-las. Após esses procedimentos, quando retornamos às salas de aula, verificamos mudanças nos procedimentos de ensino, como descrito nos resultados, as atividades observadas passaram a apresentar características mais adequadas para o atendimento dos alunos com NEE, alvo dessa pesquisa.

Na terceira fase da pesquisa, na qual objetivamos a avaliação da SP com relação ao trabalho colaborativo desenvolvido durante a pesquisa, pudemos constatar que o trabalho colaborativo foi reconhecido por SP como significativo, proporcionando mudanças no processo educacional inclusivo desenvolvido no contexto da pesquisa. De acordo com a SP, os professores, após as conversas reflexivas, iniciaram um trabalho diferenciado em sala de aula.

Outro fato avaliado por SP foi com relação ao diálogo entre os profissionais da escola. Para ela, os professores muitas vezes se sentiam sozinhos; após as conversas reflexivas desenvolvidas durante a pesquisa, foi possível desmistificar essa ideia, porque, como a própria SP relatou na entrevista, o aluno com NEE não é unicamente de responsabilidade do professor, o aluno é da escola, é de todos, sendo assim todos os profissionais que ali se encontram podem contribuir como o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Também é válido destacar as situações que impossibilitaram o desenvolvimento de partes do procedimento que havíamos planejado. Como pudemos perceber durante o desenvolvimento da pesquisa, só foi possível desenvolver um encontro para a realização de ciclo de estudos envolvendo todos os participantes e as conversas reflexivas sobre as práticas pedagógicas restringiram-se às professoras do segundo ano. Esta situação ocorreu em razão das dificuldades que a escola enfrentou nesse período, tais como: a falta de professores; a necessidade da SP agendar encontros diários com pais de alunos para resolver problemas; as dificuldades de adaptação apresentadas pelos novos professores que demandavam o auxílio de SP em sala de aula; e a falta de horários na rotina de trabalho dos professores destinados a sua formação e planejamento das aulas. Essas situações refletiram na falta de tempo para as participantes se dedicarem às atividades propostas pela pesquisadora.

Tendo em vista as necessidades levantadas na primeira fase da pesquisa, avaliamos que os procedimentos desenvolvidos deram conta de iniciar o processo de mobilização e formação da SP e dos demais professores em relação à inclusão dos alunos com NEE, no entanto ainda faltaram muitos aspectos a serem trabalhados, tais como: o acompanhamento das práticas pedagógicas dos demais professores, o aprofundamento dos temas que foram abordados durante o desenvolvimento dos grupos de estudos.

Finalizamos nossas considerações recomendando a continuidade de estudos que utilizem a metodologia proposta para que possamos contribuir com novos conhecimentos para aprimorar o processo de formação dos profissionais da educação e o processo de inclusão dos alunos com NEE.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. N. O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In: SANTOS, M.P; PAULINO, M. M. (orgs.) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p.83-106.

ANEXO V (Lei 11.531/2012) **Descrição de cargos e funções**. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_gestao/gestao_pessoas/PCCS_11531/lei_11531_anexo_5.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2012.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>>. Acesso em: 15 de jul. de 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 8 de maio de 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2012.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Salas de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193>>. Acesso em 20 de abr. de 2012.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.4, n. 1, jan./jun. CIBEC/MEC, 2008.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

BOAVENTURA, R.S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

BROTHERSON, M. J. et al. Elementary school principals and their needs for inclusive early childhood programs. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 21, p. 31-45, 2001.

BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva: componente da formação de educadores. **Revista Benjamin Constant**, v. 13, n. 38, dez. 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=21054>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

BÜRKLE, T. da S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

_____; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

_____; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p.355-364, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5782/4203>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CARNEIRO, R. U. C.; MENDES, E. G. Gestão Escolar Inclusiva. **Revista Científica SER - Saber, Educação e Reflexão**, v. 1, p. 7-17, 2008. Disponível em: http://www.revistafaag.br-web.com/revistas/index.php/ser/article/viewFile/18/pdf_10. Acesso em: 12 de novembro de 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. (org). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 19-30.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2010.

DUK, C. (ed.) **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>.
Acesso em: 20 jul. 2010.

DUTRA, C. R.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a1.htm>.
Acesso em: 02 de julho de 2012.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades especiais (NEEs): Avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago, 2009. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2012.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial**, 2005, p. 40-46.

_____. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Rodrigues D.(org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 212-236.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: Jesus, D. M. e col. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, 210 p.

_____; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma escola inclusiva. In: GLAT, R. (org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

_____; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, 2005, p. 35-39.

GIL, Marta. (coord.) (Rede Saci). Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso? Realização USP, São Paulo, 2005. Disponível em:
<http://www.saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____; NUNES, M. A. A.Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação**, Piauí, 2010. p.1-12. Universidade Federal do Piauí. Disponível em:
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_14_201.pdf>. Acesso em: 20 de Jul. 2012.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. et al. (orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

JESUS, S. N.; MARTIN, M. H. Práticas educativas para construção de uma escola inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 18, p. 13-25, 2001.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: FREITAS, S. N., RODRIGUES, D., KREBS, R.. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p.85 – 111.

LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, 2004, p. 1- 6.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. v. 1. 143 p.

MACHADO, K. S. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular**: um estudo de caso com abordagem etnográfica. 2005, 108p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

MARTINS, I. de O. R. **Pedagogos, professores e a construção do trabalho coletivo**: busca por uma escola inclusivo/reflexivo/crítica. 2005. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2006, v.11, n. 33, p. 387-405.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: E.G. Mendes; M.A. Almeida; M.C.P.I. Hayashi (orgs.). **Temas em educação especial**: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008, p.92-122.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>> Acesso em: 05 de ago. de 2011.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.

MOOR, A. M. **Ensino colaborativo**: construindo a prática pedagógica. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/ensino_colaborativo.htm>. Acesso em: 12 abr. 2010.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In D. M. Jesus et al. (orgs.), **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009, p 32-40.

OLIVEIRA, J. P. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 93-112, jan.-mar., 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra, Suíça, 1948.

_____. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**, 09 de dez. de 1975, Nova York, USA.

_____. Assembléia Geral. Resolução 44/25 da Assembléia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. **Convenção sobre os direitos da criança** (Convention on the Rights of the Child). Disponível em <http://www.ohchr.org/english/law/crc.htm>. Acesso em 20 set.2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **INSTRUÇÃO 10/2008**. Superintendência de Educação. Curitiba, 2008a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102008sued.pdf>>. Acesso em: 23 de fev. de 2012.>

_____: Superintendência da Educação. Instrução N.º 10 de 22 de ago. 2008.. **Estabelece critérios para a solicitação de professor de apoio em sala de aula para atuar com alunos com transtornos globais do desenvolvimento no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos**. SEEsp: Curitiba, 2008b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102008sued.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2012.

PENAFORTE, S. **A gestão para a inclusão**: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009, 277f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

PRAISNER, C. L. Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities. **Excepcional Children**. n. 69, 2003, p. 135-45.

RODRIGUES, D. Dez idéias mal feitas sobre educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. e col. (orgs.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

_____. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão**: Rev. educ. esp., Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em: 21 mar. 2012.

SAGE, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 129-141.

- SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão: Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Brasília. v.1, n. 1, out. 2005. p. 7-18.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, 2006, p. 63-83.
- SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p.17-29.
- SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.
- SIAN, Z. T. **Os espaços/tempo dos pedagogos diante da inclusão escolar no município da Serra/ES**. 2009, 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo.
- SILVA, D. S da. **O gestor escolar frente a gestão escolar: relato sobre os desafios do ofício de construir pontes a partir de sonhos**. 2008, 107f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.
- SOUSA, L. P. F. de. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade**. 2007, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- SOUZA, S. V. **A pesquisa colaborativa como possibilidade para a construção da escola inclusiva**. In: Congresso brasileiro interdisciplinar Educação Especial, 5. 2009. Londrina. Anais do V Congresso brasileiro interdisciplinar Educação Especial, 2009. p. 99- 406.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 456 p.
- TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- _____. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010. p. 287-302.
- TOLEDO, E. H. de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2001. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 Junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2011.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região SUL**, Anped Sul, 2012, p.1-17. Caxias do Sul. **Anais ...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. 308 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília.

_____; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 22-38.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de anuência para a realização da pesquisa
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL

Título da pesquisa:**O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA PESQUISA COLABORATIVA**

Prezado(a) Senhor(a):

Eu, Josiane Rodrigues Barbosa Vioto, RG: 7099748-7 SSP-Pr, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, gostaria de pedir autorização para realização da pesquisa **“O papel do Supervisor Pedagógico em relação ao paradigma da educação inclusiva: uma pesquisa colaborativa”**, cujo objetivo é: desenvolver um processo de intervenção por meio de pesquisa colaborativa junto à supervisão pedagógica de uma escola Municipal da cidade de Londrina que ofereça Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular. A pesquisa será realizada em três fases: 1ª) Será realizado junto ao supervisor pedagógico participante da pesquisa, os professores que estejam trabalhando em salas inclusivas e o professor de sala de recursos observações em relação o levantamento dos seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com NEE e suas necessidades de formação, bem como das condições necessárias para incluir os referidos alunos. Nesta fase também realizaremos observações no contexto escolar, nas salas de aulas que tenham alunos com NEE; 2ª) Serão desenvolvidos procedimentos de intervenção baseados na pesquisa colaborativa, tais como: ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional; análises reflexivas sobre as práticas dos participantes relacionadas ao processo de inclusão dos alunos com NEE e participação da pesquisadora no contexto educacional auxiliando o supervisor pedagógico em relação aos procedimentos destinados a inclusão dos alunos com NEE. 3ª) Será realizada uma entrevista junto a supervisora pedagógica com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos. Gostaria de esclarecer que a participação dos colaboradores será totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e a imagem dos colaboradores. Os benefícios esperados são contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como, contribuir com análises acerca do trabalho do supervisor pedagógico em relação à organização de escolas inclusivas.

Londrina, 18 de setembro de 2011.

Nome da instituição co-participante

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da pesquisa:

O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA PESQUISA COLABORATIVA

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “**O papel do Supervisor Pedagógico em relação ao paradigma da educação inclusiva: uma pesquisa colaborativa**”, realizada para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, na cidade de Londrina – Pr. O objetivo da pesquisa é: desenvolver um processo de intervenção por meio de pesquisa colaborativa junto à supervisão pedagógica de uma escola Municipal da cidade de Londrina que ofereça Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: participação de uma entrevista para coletar dados, a qual será gravada e transcrita, observação participante em relação aos aspectos organizacionais da escola para atender aos alunos com deficiência, reunião em grupo para reflexão e estudo sobre temas relacionados à inclusão de alunos com deficiência, a qual deverá ser filmada, sem que você seja identificado, somente para o reconhecimento da fala e desenvolvimento de um processo de intervenção. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados deverão ser guardados, em uma sala do Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes (Ceca), da Universidade Estadual de Londrina, por um período de cinco anos os quais deverão ser incinerados posteriormente.

Os benefícios esperados são contribuir para o progresso científico da área pesquisada, bem como ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o papel do supervisor pedagógico em relação ao processo de educação inclusiva.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: **Josiane Rodrigues Barbosa Vioto, residente a Rua Arnaldo Oliveira dos Santos, 199, telefone (43) 3328-1608 e e-mail josivioto@hotmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da

Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, 18 de setembro de 2011.

Josiane Rodrigues Barbosa Viotto

Pesquisador Responsável

RG: 7099748-7 Londrina -Pr

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Obs: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, deve ser incluído o campo para assinatura do menor e do responsável.

APÊNDICE C

Questionário aos Professores

Dados de identificação

Nome: _____

Idade : _____

Graduação em: _____

Especialização: () sim () não

Em que curso: _____

Tempo de experiência no magistério

() 1 a 5 anos

() 5 a 10 anos

() 10 ou mais anos

Com relação ao conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) esclarecemos que este engloba as dificuldades de aprendizagem pelos alunos com ou sem deficiência, como também por alunos que possuem transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, podendo estas dificuldades serem temporárias ou permanentes.

1)- Quantos alunos com NEE possui em sua turma?

()

Apresenta:

() Dificuldade de aprendizagem

() Deficiência Visual () baixa visão () cego

() Deficiência auditiva () perda leve () moderada () surdo

() Deficiência física

() Transtorno global de desenvolvimento

() Altas habilidades

() Outros _____

2)- Qual (is) característica (s) apresenta (m)?

3)- O (s) aluno (s) mencionado (s) apresenta (m) dificuldades em aprender ou em realizar as atividades acadêmicas:

() sim () não

a)- caso tenha respondido sim, cite exemplos de dificuldades que já observou em seus alunos com NEE:

4)- Você sente dificuldades ou dúvidas em desenvolver junto aos alunos com NEE o processo de ensino/aprendizagem ?

() sim () não

a)- No caso de ter respondido sim, descreva as dúvidas ou as dificuldades em relação AP processo ensino/ aprendizagem, cite exemplos de situações vivenciadas?

5)- Percebe necessidade de realizar adaptação(ões) em seus procedimentos de ensino e para favorecer o processo de aprendizagem dos referidos alunos?

() sim () não

6)- Você realiza adaptações em seus procedimentos de ensino em sala de aula para atender os alunos com NEE?

() sim Dê exemplos:

() não

7)- você sente necessidade de receber informações e/ou orientações para lidar com este(s) aluno(s)?

() sim () não

a)- Caso tenha respondido sim, cite exemplos das informações e/ ou orientações que sente falta:

8)- A quem você recorre em caso de dúvidas ou dificuldades no processo de ensino/ aprendizagem dos alunos com NEE?

9)- você considera que tem conhecimentos suficientes para incluir os alunos com NEE nas atividades acadêmicas que desenvolve?

() sim () não . Comente sua resposta.

10)- Você tem tido na escola momentos de discussões em relação à inclusão de alunos com NEE?

() sim () não

a)- Caso tenha respondido sim em que momento e com que frequência eles ocorreram este ano?

11)- Como você avalia o desempenho de seu alunos com NEE em relação ao: processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, interação com os colegas e da participação nas atividades?

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista com os professores de apoio

Dados de identificação

Nome:

Idade:

Graduação em:

Especialização () Sim () Não

Em que curso:

Tempo de experiência no magistério:

Tempo de experiência como professora de Educação Especial:

Tempo de experiência como professora de apoio:

Questões:

1-Quantos alunos com NEE você atende como professora de apoio nesta escola?

Apresenta:

() Dificuldades de aprendizagem

() Deficiência Intelectual

() Deficiência visual () baixa visão () cego

() Deficiente auditivo () perda leve () moderada () surdo

() Deficiente físico

() Transtorno globais de desenvolvimento () TDAH

() Altas habilidades/superdotação

() outros

2- Qual (is) características que os alunos apresentam?

3- Quantos dias na semana é disponibilizado para o atendimento dos alunos com NEE como professora de apoio, junto à professora regente?

4- Você considera o tempo disponibilizado para o atendimento como professora de apoio nas sala regulares de ensino junto aos alunos com NEE suficiente?

() sim () não

a- Se a resposta for não, dê sua opinião em relação ao tempo que você considera essencial para o atendimento como professora de apoio junto aos alunos com NEE.

5) Quais atividades você realiza com estes alunos em sala pode dar exemplo?

6- Estas atividades estão relacionadas com as atividades da professora regente?

7- Há na escola algum tempo disponível para encontros com o professor da classe regular, da qual os alunos com NEE estão incluídos, para planejamentos com relação aos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas junto aos referidos alunos?

() sim () não

a- Se a resposta for sim, com que frequência estes encontros acontecem? O que é discutido durante estes encontros?

8- E com a professora da sala de recursos ou das instituições especializadas na área da educação especial, há um tempo disponível para encontros para discussões em relação ao desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEE?

a- Se a resposta for sim, com que frequência esses encontros acontecem?

9- Há visitas na escola de profissionais itinerantes de instituições especializadas na área da educação especial?

a- Se a resposta for sim, com que frequência estas visitas acontecem?

12) Você recebe orientações da professora da sala de recursos, ou dos profissionais das instituições especializadas sobre como atender os alunos com NEE em sala de aula regular, junto à professora regente ?

Se sim com que frequência?

13) Você acompanha o rendimento de seus alunos na classe comum?

14) Você percebe a evolução dos alunos com NEE, quais dificuldades foram superadas no decorrer do ano? Que dificuldades ainda persistem?

15) Em relação à supervisora da escola, há momentos de discussão sobre o atendimentos de seus alunos e o trabalho a ser desenvolvido com eles nas salas regulares de ensino junto à professora regente?

a- Se sim, com que frequência?

16) É realizado algum tipo de acompanhamento por parte da gestão pedagógica nas atividades desenvolvidas com os alunos na sala de aula?

17) Existem materiais pedagógicos na salas de aulas para o atendimento educacional especializado dos alunos com NEE?

() sim () não

18) Em sua opinião, os materiais pedagógicos da sala de aula são suficientes ou falta material?

Se sim quais estão faltando?

19) Em sua opinião, o que poderia ser mudado ou feito para melhorar o atendimento destes alunos nas classes regulares de ensino ?

20) Você sente dificuldades ou dúvidas em desenvolver junto ao (s) aluno (s) com NEE o processo de ensino/aprendizagem, ou trabalho de apoio junto ao professor regente das classes regulares de ensino?

() sim () não

a) - No caso de ter respondido sim, descrevas as dúvidas ou as dificuldades em relação ao processo ensino/aprendizagem, cite exemplos de situações vivenciadas?

21) Você sente necessidade de receber informações e/ou orientações para lidar com este(s) aluno(s)?

() sim () não

a) Caso tenha respondido sim, cite exemplos das informações e/ou orientações que sente falta.

22) A quem você recorre em caso de dúvidas ou dificuldades no processo de ensino/aprendizagem junto aos alunos com NEE nas salas regulares de ensino?

23) Você tem tido na escola momentos de discussões em relação à inclusão de alunos com NEE com os demais profissionais, coordenação pedagógica, direção e professores?

() sim () não

a) Caso tenha respondido sim em que momento e com que frequência eles ocorreram este ano?

24) Como você avalia o desempenho de seus alunos com NEE em relação ao: processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e da participação nas atividades?

25) Como você avalia o processo de inclusão dos alunos que você atende nesta escola?

26) Caso você considere que precisa ser aprimorado o processo de inclusão de alunos com NEE, quais suas sugestões?

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista com o professor sala de recursos

Dados de identificação

Nome:

Idade:

Graduação em:

Especialização () Sim () Não

Em que curso:

Tempo de experiência no magistério:

Tempo de experiência como professora de Educação Especial:

Questões:

1) Quantos alunos com NEE são atendidos na sala de recursos?

Apresenta:

() Dificuldades de aprendizagem

() Deficiência Intelectual

() Deficiência visual () baixa visão () cego

() Deficiente auditivo () perda leve () moderada () surdo

() Deficiente físico

() Transtorno globais de desenvolvimento () TDAH

() Altas habilidades/superdotação

() outros

2) Qual (is) características que os alunos apresentam?

3) Quantos dias na semana os alunos com NEE recebem atendimento especializado na sala de recursos? No próprio turno () no turno inverso ()

4) Quanto tempo é disponibilizado para o atendimento aos alunos com NEE na sala de recursos para cada aluno?

5) Você considera o tempo disponibilizado para o atendimento educacional especializado na sala de recursos suficiente para o atendimento aos alunos com NEE?

() sim () não

a- Se a resposta for não, de sua opinião em relação ao tempo que você considera essencial para o atendimento educacional especializado aos alunos com NEE.

6) Quais atividades você realiza com estes alunos, pode dar exemplo?

7) Você percebe a evolução de seus alunos, quais dificuldades foram superadas neste período? Que dificuldades ainda persistem?

8) Como estes alunos foram encaminhados para sala de recursos? Quem avaliou? Quando?

9) Há na escola algum tempo disponível para encontros com o professor da classe regular, da qual os alunos com NEE estão incluídos?

() sim () não

a- Se a resposta for sim, com que frequência estes encontros acontecem? O que é discutido durante estes encontros?

10) Você sabe como estes alunos são atendidos na sala de aula?

11) A professora de sala de aula desenvolve atividades compatíveis com as dificuldades de seus alunos?

12) Você passa orientações aos professores de seus alunos sobre como deve atendê-los em sala de aula?

Se sim com que frequência?

Como os professores recebem esta orientação?

Você acompanha o rendimento de seus alunos na classe comum?

13) Em relação a supervisora da escola, há momentos de discussão sobre o atendimentos de seus alunos e o trabalho a ser desenvolvido com eles em sua sala e na sala de aula comum?

Se sim, com que frequência?

14) É realizado algum tipo de acompanhamento por parte da gestão pedagógica nas atividades desenvolvidas com os alunos na sala de recursos?

15) Existem materiais pedagógicos na salas de recursos , para o atendimento educacional especializado dos alunos com NEE?

() sim () não

16) Em sua opinião os materiais pedagógicos da sala de recurso são suficientes ou falta material?

Se sim quais estão faltando?

17) Em sua opinião, o que poderia ser mudado ou feito para melhorar o atendimento da sala de recursos?

18) Você sente dificuldades ou dúvidas em desenvolver junto ao (s) aluno (s) com NEE o processo de ensino/aprendizagem ou o atendimento educacional especializado?

() sim () não

b) - No caso de ter respondido sim, descrevas as dúvidas ou as dificuldades em relação ao processo ensino/aprendizagem, cite exemplos de situações vivenciadas?

19) Você sente necessidade de receber informações e/ou orientações para lidar com este(s) aluno(s)?

() sim () não

b) Caso tenha respondido sim, cite exemplos das informações e/ou orientações que sente falta.

20) A quem você recorre em caso de dúvidas ou dificuldades no processo de ensino/aprendizagem ou mesmo no atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com NEE na sala de recursos?

21) Você tem tido na escola momentos de discussões em relação à inclusão de alunos com NEE com os demais profissionais, coordenação pedagógica, direção e professores?

() sim () não

b) Caso tenha respondido sim em que momento e com que frequência eles ocorreram este ano?

22) Como você avalia o desempenho de seus alunos com NEE em relação ao: processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e da participação nas atividades?

23) Como você avalia o processo de inclusão dos alunos que você atende nesta escola?

24- Caso você considere que precisa ser aprimorado o processo de inclusão de alunos quais suas sugestões.

APÊNDICE F

Roteiro de entrevista com a Supervisora Pedagógica

Nome:

Idade:

Formação:

Ano de conclusão:

Pós-graduação:

Ano de conclusão:

- 1 Esta escola tem alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE)? Comentando brevemente a definição de NEE?
- 2 Quantos e quais as necessidades educacionais apresentam e em que ano letivo eles estão?
- 3 Há quanto tempo a escola trabalha com a inclusão?
- 4 Quais condições que a escola apresenta em relação à infraestrutura, (espaço físico, recursos humanos, recursos materiais pedagógicos, mobiliário, formação de professores) para atender os alunos com NEE?
- 5 Você considera as condições da escola, a infraestrutura que você descreveu suficiente para atender os alunos com incluídos? Se a resposta for não, o que você considera que está faltando?
- 6 Você considera que os professores estão preparados para atender estes alunos?
- 7 Se a resposta for não, você considera necessário que eles sejam preparados?
- 8 Como deveria ser esta preparação?
- 9 Como você avalia o processo de inclusão desses alunos, realizado nesta escola?

- 10 Quais os resultados acadêmicos apresentados pelos alunos incluídos? (nota, participação, socialização, realização das atividades acadêmicas em sala de aula)
- 11 Em sua opinião, existem dificuldades para realizar o processo de inclusão desses alunos na escola? Se sim quais?
- 12 Existe na escola um trabalho de conscientização dos alunos sem NEE em relação aos alunos incluídos?
- 13 E com relação à família dos alunos com NEE e sem NEE existe um trabalho de orientação e conscientização?
- 14 O que você entende por educação inclusiva? E como seria uma escola inclusiva?
- 15 Você considera que sua escola é inclusiva? Sim ou não? Se a resposta for não, o que está faltando? O que precisa ser modificado?

APÊNDICE G

Avaliação do trabalho realizado

Roteiro de entrevista com a Supervisora Pedagógica

- 1) Como você avalia o trabalho que desenvolvemos durante a pesquisa?
- 2) Quais as contribuições que este trabalho proporcionou para você, enquanto supervisora considerando o objetivo de favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE.
- 3) Quais contribuições você considera que este trabalho proporcionou para os professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE?
- 4) Ocorreram mudanças na organização pedagógica da escola influenciadas por esta pesquisa?
Se sim quais?
- 5) Como você percebeu o seu envolvimento durante a realização das atividades propostas nesta pesquisa?
- 6) Você considera que este trabalho contribuiu para sua formação em serviço, em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE?
Se sim quais contribuições você identifica.

- 7) Você considera que este trabalho contribuiu para a formação dos professores participantes das pesquisa em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE?
Se sim quais contribuições você identifica.

- 8) Como você avalia os encontros realizados para:
 - 1 - Estudos teóricos sobre educação inclusiva e avaliação na perspectiva inclusiva.
 - 2- Planejamentos das atividades com base no relatório (dados coletados na primeira fase da pesquisa, no ano passado)
 - 3- Discussão com os professores sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE e avaliação na perspectiva inclusiva.
 - 5- Orientações conjuntas com os professores em relação ao planejamento e organização das atividades relacionadas ao processo educacional inclusivo.
- 9) Comente sobre o que considerou mais importante nestes encontros.

APÊNDICE H

Texto 1- Utilizado nos ciclos de estudos

Pressupostos da Educação Inclusiva

Durante séculos, os estabelecimentos de ensino regular foram considerados espaços educativos, destinados aos alunos que necessariamente se enquadravam nos padrões de normalidade estabelecidos ideologicamente por uma sociedade excludente. De acordo com análises de Dall'Acqua e Vitaliano (2010,p. 25) “a escola se organizou historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas e excludentes que se distanciam das propostas destinadas as escolas inclusivas”, uma vez que esta se destina a atender a todos os alunos, sem distinção em relação às especificidades humanas.

Embora, tenham surgidos movimentos sociais em prol dos direitos humanos desde a década de 60, como nos mostram as análises de Mendes (2006), foi a partir da década de 90, com o surgimento de políticas educacionais destinadas a educação inclusiva, que se estabeleceu um modelo de escola com o objetivo de propiciar a todos os alunos, acesso e permanência nas classes regulares de ensino. Como podemos perceber nas análises de Glat (2007):

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto políticopedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais (GLAT, 2007, p.16).

Mittler (2003, p. 25), assim como Glat (2007) defende a idéia de que “no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo” , objetivando o acesso dos alunos a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Para o autor o objetivo de tal reforma é:

Garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.” (MITTLER, 2003, p.25).

Na opinião de Sanches (2005) a educação inclusiva tem como foco o apoio às necessidades básicas de aprendizagem de cada um, bem como de todos os alunos, de forma que estes se sintam seguros e pertencentes à comunidade escolar. Também é uma questão de direitos humanos, na medida em que “não se pode segregar a nenhuma pessoa como conseqüência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que seria contra os direitos humanos)” (SANCHES, 2005, p. 12).

Ferreira (2005) também apresenta uma análise semelhante, ao caracterizar o movimento educacional inclusivo, em um movimento de defesa aos direitos humanos, principalmente, no direito a uma educação de qualidade para todos. Para autora, a educação inclusiva caracteriza-se como um processo, que tem por objetivo remover as barreiras que estejam impedindo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que apresentam NEE. Pressupõe um movimento contra qualquer tipo de exclusão que venha ocorrer dentro dos espaços educacionais do ensino regular, na medida em que está baseada:

Na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda ordem (CARVALHO, 2006, p. 36).

Ou seja, a educação inclusiva implica em mudança de atitude em relação às diferenças individuais, é possibilitar a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada ser.

Para Sanches e Teodoro (2006, p. 73):

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas [...].

Percebe-se, dessa forma que, o conceito de educação inclusiva pressupõe respostas educativas das escolas a todos os alunos que ali se encontram, seja qual for a modalidade de ensino, tendo em vista a efetivação do processo ensino/aprendizagem com base na diversidade e não mais na homogeneização.

Levando em consideração as análises dos referidos autores, percebemos que diante este novo paradigma educacional, o da educação inclusiva cabem as escolas de ensino regular desenvolver não só uma nova política educacional congregada a uma prática inclusiva, mas também o desenvolvimento de uma nova cultura escolar, pautada nos direitos humanos, em especial, ao direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade, tendo como pressuposto básico o princípio de igualdade. De acordo com as declarações estabelecidas pela UNESCO (1994):

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA , 1994, p. 6) .

Em relação a estas questões, consideramos significativas as proposições elaboradas por Beyer (2006), já que este adverte que para o processo de educação inclusiva se desenvolver plenamente, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, principalmente, no que concerne a organização da escola inclusiva.

De acordo com o autor supracitado não basta o professor, por si só, desenvolver práticas destinadas à inclusão de alunos com NEE. Se não houver o acolhimento, bem como a conscientização de todos os que estão envolvidos neste processo, as propostas destinadas a educação inclusiva não serão efetivadas. Haja vista que mesmo que o professor desenvolva uma prática inclusiva em sala,

atendendo as NEE dos alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e não excludente, pode-se correr o risco desses alunos se depararem, no próprio contexto educacional, com situações constrangedoras, que necessariamente irão contribuir para o processo de exclusão.

Gil (2005) também analisa estas questões, desta forma, sugere que as práticas inclusivas, tenham como participantes: o professor, a família, a coordenação pedagógica. De acordo com a autora, se nosso objetivo é transformar escolas regulares em escolas que atendam a todos, sem discriminações, é necessário prioritariamente que todos os envolvidos no referido processo tenham em mente que o objetivo da educação inclusiva é propiciar a participação efetiva de todos os alunos em todas as atividades da escola e da comunidade, independentemente de suas características individuais, e que todos podem contribuir para o desenvolvimento pleno deste processo.

Neste aspecto, concordamos com Sanches e Teodoro (2006, p. 71), ao acrescentarem que:

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Segundo Mendes (2002, p. 68), “a inserção de alunos com NEE na classe comum não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva”, se o objetivo é possibilitar a todos os alunos com NEE o acesso e a permanência nos espaços educacionais de ensino regular, cabe a escola e todos os profissionais envolvidos nesse processo, rever suas concepções com relação ao processo em si, bem como avaliar suas práticas pedagógicas, bem como a forma como a escola está organizada para receber estes alunos.

Se todos os alunos estão na escola para aprender, o ideal é que esta aprendizagem aconteça por meio da participação, tendo como protagonistas todos os envolvidos nesse processo, “não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à

escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 71).

Sendo assim, para atender as necessidades educacionais de seus alunos é preciso que a escola se modifique quer seja em seu âmbito organizacional, educacional e pedagógica, sendo:

No âmbito organizacional, a construção de uma rede de suportes ou apoios capazes de atender às necessidades de formação do pessoal, à provisão de serviços e ao planejamento e avaliação das diretrizes políticas planejadas. (...) no âmbito educacional, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. (...) no âmbito pedagógico, a escola deveria implementar classes inclusivas, o que pressupõe em outras coisas, a adoção intencional de agrupamentos heterogêneos, a centralização dos apoios preferencialmente na classe comum, o uso de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão (MENDES, 2002, p. 76).

Com relação ao âmbito educacional, Mendes (2002) acrescenta a necessidade de se desenvolver nos contextos educacionais inclusivos ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e especial, ou mesmo, entre consultores especialistas na área.

Percebemos que a educação inclusiva implica uma nova postura da escola frente às dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos com NEE. Nas análises de Glat e Fernandes (2005, p. 38), isto implica “uma nova postura da escola que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino”, ou seja, implica em diversas ações que possibilite a inclusão de todos os alunos, em especial aos que apresentam NEE, com práticas educacionais diferenciadas que atendam as necessidades básicas de aprendizagens de todos os educandos.

Como pudemos perceber o processo educacional inclusivo, não se restringe a mera inserção dos alunos com NEE em classes comuns do ensino regular, ignorando suas necessidades específicas de aprendizagem, mas sim no desenvolvimento de ações que viabilize a participação de todos os alunos em todas as atividades acadêmicas desenvolvidas no contexto escolar, reconhecendo, desta forma, “o direito a todos as crianças e os jovens de compartilharem de um ensino de qualidade, no qual sejam valorizados, independentemente de suas diferenças, sejam

elas em relação à capacidade, gênero, classe social, ou mesmo estilos diferenciados de aprendizagem” (SANCHES, 2005, p 12).

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: 2006. Ed. Mediação.
- DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão dêem nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. (org.) **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2011.
- GIL, M. (coord.) **Educação Inclusiva**: O que o professor tem a ver com isso?. São Paulo, 2005. Realização USP. 167p. Disponível em: <http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html>. Acesso em: 18 de dez. de 2011.
- GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- _____; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**: MEC / SEESP, vol. 1, nº 1, 2005, p. 35-39.
- MENDES, E.G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.
- RODRIGUES, D. Dez idéias mal feitas sobre educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. e col. (orgs.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.
- SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 7-18.
- Sanches, I. ;Teodoro, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**, n.8, 2006. p. 63-83.

APÊNDICE I

Texto 2- Utilizado nos ciclos de estudos

A Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva

Atualmente, um dos maiores desafios dos profissionais da área de ensino é identificar e desenvolver as capacidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Pensando nessa questão e analisando alguns documentos norteadores dos processos educacionais inclusivos, consideramos que umas das formas de identificar as NEE apresentadas pelos alunos que se encontram inseridos nas classes regulares de ensino é a avaliação na perspectiva inclusiva.

A avaliação como processo pedagógico, baseada nos princípios educacionais inclusivos permite “conhecer os alunos individualmente, em grupos e em família; as particularidades reais do aprendente, suas necessidades, motivos, capacidades, hábitos, habilidades, conhecimento, auto-estima, potencialidades e diferenças” (FERNADES; VIANA, 2009, p. 310).

É a partir dessa avaliação pedagógica que os educadores em consonância com os resultados diagnosticados poderão rever sua prática pedagógica de forma a intervir tomada de decisões que possam contribuir com o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos.

De acordo com o documento desenvolvido pela secretaria da Educação “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” a avaliação no contexto da educação inclusiva tem por objetivo:

[...] promover mudanças, para melhor, seja: nas atitudes dos educadores frente à facilidade em aprender ou em relação às dificuldades de muitos alunos; nos processos utilizados para a construção de conhecimentos ou nas atividades desenvolvidas, buscando-se alternativas diversificadas, sempre visando a atingir todos os níveis de concretização da intencionalidade educativa (BRASIL, 2005, p.).

Sendo assim, de acordo com o documento supracitado “a avaliação é um processo de coleta de dados com pelo menos dois propósitos: identificar necessidades e tomar decisões” (BRASIL, 2005, p.41).

Pesquisas têm evidenciado que algumas crianças têm sido encaminhadas, antes mesmo da avaliação ocorrer ou terminar (ANACHE, apud BRASIL, 2005) . Diante este fato, salientamos que quando falamos em tomada de decisões, destacamos que não necessariamente, a avaliação será utilizada para anteceder o encaminhamento para classes / escolas especiais, ou mesmo para a sala de recursos, mesmo porque este procedimento, como nos mostram as pesquisas pouco tem contribuído para a ação pedagógica a ser desenvolvida pela escola. “Com as idéias e ideais da escola inclusiva essa prática de diagnosticar antes que o aluno freqüente esta ou aquela modalidade de atendimento escolar tem sido reduzida, embora ainda perdure. (BRASIL, 2005, p. 41).

Para muitos professores (tanto os da educação especial quanto os do ensino regular) a espera por uma avaliação e até mesmo a demora dos resultados da avaliação diagnóstica realizada pelos profissionais da área da educação especial os deixam apreensivos e frustrados, fazendo com que se sintam meros espectadores desse processo. Esses professores alegam que, “dificilmente, recebem orientações sobre os alunos, independentemente de permanecerem em classes comuns do ensino regular ou de serem encaminhados para a educação especial” (BRASIL, 2005, p. 42).

De acordo com os pressupostos da educação inclusiva a avaliação é percebida a partir de outro enfoque:

[...] como processo permanente e contínuo, que deve ocorrer na escola, compartilhado por todos os que nela atuam, particularmente pelos integrantes da equipe pedagógica.

Objetiva recolher informações que permitam identificar as necessidades educacionais de inúmeros alunos que apresentam facilidades ou dificuldades de aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal, analisando-as compreensivamente, com ênfase para os fatores que, eventualmente, estejam impedindo ou dificultando-lhes a participação (BRASIL, 2005, p. 42).

De acordo com a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, para que os profissionais da área de ensino, particularmente os professores das classes regulares de ensino consigam avaliar os alunos com NEE inseridos em sua turma, com vistas à identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e

posterior a isso tomar decisões quanto ao atendimento necessário, é necessário que a escola se mobilize, com assessoramento técnico, contando, para tal com:

Art. 6º I- a experiência de seu corpo docente, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
II- o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
III- a colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001, p. 70).

Nessa direção, cabe à instituição escolar promover um ambiente de trabalho pedagógico, que inclua toda a comunidade escolar no processo avaliativo.

A prática avaliativa na educação inclusiva ocorre por meio de diversos instrumentos, instrumentos esses que devem ser criteriosamente elaborados, de forma adequada e satisfatória frente aos objetivos propostos.

Sugere-se que as equipes de avaliação construam seus próprios instrumentos, que podem ser sob a forma de: diários de classe, relatórios, questionários contendo indicadores, entrevistas, observações, que possibilitem aos avaliadores (professores e equipe pedagógica) reconhecer e identificar não apenas as dificuldades dos alunos, como também as inadequações em relação às práticas pedagógicas, desenvolvidas no contexto das salas de aula.

Para as observações de comportamentos relacionais entre pessoas, sugerem-se os seguintes procedimentos:

- análise da produção escolar dos alunos, usando-se como fontes seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos que realiza em sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los;
- a análise de documentos pois eles permitem conhecer a orientação filosófica, a base teórica e operacional sobre as quais a escola se organiza e se planeja;
- entrevistas, igualmente complexas, mas necessárias. Importante descaracterizá-las como obtenção de dados de pesquisa, pois, como comentado anteriormente, há uma diferença teórico-metodológica entre as práticas de pesquisa e as de avaliação. Sob esse prisma a entrevista deve ocorrer em clima de solidariedade, sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado (BRASIL, 2005, p.41).

Para uma adequada avaliação de necessidades educacionais especiais é necessário que se realize a análise de algumas dimensões e âmbitos a serem considerados nesse processo. Esses âmbitos seriam: o contexto educacional,

o aluno propriamente dito e a família. Esses âmbitos são caracterizados como zona de atividades ou espaços delimitados, doas quais se sugere que sejam examinados, considerando algumas variáveis a eles pertinentes, ou seja, algumas dimensões consideradas importantes para a compreensão de determinados fatores que possivelmente possam estar interferindo no desenvolvimento do processo de aprendizagem do sujeito que está sendo avaliado.

Para esta análise são estabelecidas algumas dimensões, sendo estas as mais significativas:

Para o contexto educacional as dimensões estabelecidas para a análise : instituição educacional escolar e a ação pedagógica;
Para o aluno, as dimensões de análise são: - nível de desenvolvimento e - condições pessoais.
No caso da família, as dimensões estabelecidas para a análise são: - as características do ambiente familiar e o convívio familiar (BRASIL, 2005, p. 48).

É válido destacar que para cada dimensão, de acordo com as recomendações do documento estabelecido pela secretaria da educação (BRASIL, 2005, p. 49) torna-se importante examinar alguns aspectos:

- A dimensão de análise instituição educacional escolar comporta, dentre outros, os seguintes aspectos: filosóficos (crenças e valores); estruturais e funcionais.
- A dimensão de análise ação pedagógica pode desdobrar-se nos seguintes aspectos: o professor; a sala de aula; os recursos de ensino e de aprendizagem; as estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e estratégias avaliativas.
- Para o nível de desenvolvimento do aluno, os aspectos apresentados para serem analisados são: características funcionais e competências curriculares.
- Nas condições pessoais dos alunos deve ser analisada: a natureza das necessidades educacionais que apresenta.
- Quanto às características do ambiente familiar, três aspectos, pelo menos, merecem atenção: condições físicas da moradia, cultura, valores em que acredita e atitudes frente à vida e expectativas de futuro.
- Finalmente, para a dimensão convívio familiar, cinco aspectos podem ser considerados na avaliação: pessoas que convivem com o aluno; relações afetivas; qualidade das comunicações e oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia.

Considerando essas dimensões, bem como a nova proposta de avaliação na perspectiva da educação inclusiva espera-se que as atuais equipes de

avaliação diagnóstica da educação especial repense suas práticas e seus espaços de atuação, na medida em que as informações deverão ser obtidas na própria escola “onde as avaliações, compartilhadas com os que lá trabalham, devem contemplar todas as relações que se estabelecem em seu interior e os próprios alunos, observados em suas características pessoais e interações com pessoas e com os objetos do conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 42).

Diante do exposto, pode-se observar que, dentre os elementos que definem o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva inclusiva, a avaliação, definida como processo permanente e contínuo, permite ao educadores e a equipe pedagógica diagnosticar estratégias bem e malsucedidas, avanços e dificuldades, bem como todo e qualquer tipo de barreira que possa estar impedindo o processo de aprendizagem do alunos com NEE.

Acrescemos que a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que, “ao invés de centrar-se nas limitações desse alunado, direciona-se para o atendimento de suas necessidades e para a participação ativa de toda a comunidade escolar nesse sentido” (FERNADES; VIANA, 2009, p. 316).

Enfim, uma avaliação que é inspirada nos pressupostos da educação inclusiva tem por princípios básicos teorias centradas nos aspectos relacionais e contextuais do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno a ser avaliado, e não nas suas limitações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2005.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades especiais (NEEs): Avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>> . Acesso em: 20 de fev.de 2012.

ANEXOS

ANEXO A

Texto 1 (ciclo de estudos)

Este texto que estaremos estudando é constituído de recortes de trabalhos de alguns autores que abordam a pesquisa e o trabalho colaborativo, foi utilizado por Toledo 2011, no trabalho de dissertação.

Pesquisa e trabalho colaborativo

Diante do processo inclusão que temos vivenciando em nosso contexto educacional, percebemos que é urgente a soma de esforços no sentido de contribuir para a formação de professores.

Capellini e Mendes (2002) analisam que embora haja estudos na área da inclusão, ainda são insuficientes, as autoras destacam que entre os estudos publicados (Miller, Fullmer e Walls, 1996 e Nunes, Glat, Ferreira e Mendes 1998 e 2001), predominam os descritivos e os estudos de casos, com ênfase maior para a caracterização de serviços e percepções de profissionais do que para o desenvolvimento de programas ou estudos experimentais.

Estas mesmas autoras analisam que “é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação” (2007 p.116). Deste modo, pensamos que a pesquisa colaborativa é um importante recurso para a formação em serviço do professor que necessita de apoio para compreender e agir neste novo modelo de educação, que contempla a educação inclusiva.

Na opinião de Peterson apud (Bruno, 2007) os programas de inclusão não podem ser bem-sucedidos em escolas públicas se ambos, professores da educação geral e da Educação Especial, não forem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo.

Ibiapina (2008) ressalta que na educação, a pesquisa colaborativa permite ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação. Assim sendo, o pesquisador deve dominar a habilidade de propor atividade reflexiva que por um lado permita satisfazer as necessidades profissionais dos professores e por outro lado, avançar nos conhecimentos necessários no domínio da pesquisa no qual se está inscrito. Segundo esta autora colaborar significa:

Oportunidade igual, e negociação de responsabilidades, em que os partícipes tem voz e vez em todos os momentos da pesquisa. Esses momentos são gerados por meio de mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação. (IBIAPINA, 2008. p. 33).

A reflexão é um dos aspectos presentes na pesquisa colaborativa, é por meio da análise reflexiva que o professor modifica sua prática para oferecer um atendimento adequado aos alunos com NEE. Vejamos o que afirmam as autoras Capellini e Mendes (2007) a este respeito:

Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas. Esses saberes construídos na prática, quando públicos, tornam-se saberes da ação pedagógica e formam o repertório de saberes disponíveis, capazes de auxiliar na profissionalização do ofício de professor (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 16).

Em consonância com esta idéia, Ibiapina (2008) analisa que na pesquisa colaborativa o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, ajudando-os a enfrentar as dificuldades educacionais cotidianas, os professores colaboram quando refletem sobre suas práticas compreendendo os conflitos nela existentes, evidenciando uma relação interativa entre participante e pesquisador. A transformação que a pesquisa colaborativa oportuniza segundo a autora, decorre das reflexões e reelaborações geradas na relação entre as partes por meio de vivência e aportes teóricos.

Os estudos de Sousa (2009) também corroboram com as análises tecidas pelas autoras acima mencionadas, para ela o trabalho colaborativo possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal para os professores e cognitivo e social para os alunos. A autora analisa que as sessões reflexivas e de intervenções realizadas partindo das ações planejadas nas sessões, permitem que os professores se sintam co-autores do conhecimento ali produzidos.

Segundo Mendes (2008) a literatura científica de países que vivenciam práticas inclusivas, tem apontado que o trabalho colaborativo tem se tornado efetivo na solução de problemas relacionados ao ensino, bem como na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, além de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O trabalho colaborativo entre alunos é uma prática pedagógica que pode produzir bons resultados destacaremos parte do trabalho de Moor (2010 p. 1-2) ela apoia-se em Kohonen(1992).

O trabalho em grupos colaborativos de aprendizagem é estruturado de maneira que haja uma interdependência positiva entre os membros do grupo: os aprendizes sentem que estão trabalhando em benefício mútuo. Kohonen apud Moor (2010) apresenta cinco fatores necessários para que um trabalho colaborativo funcione, vejamos:

1. Interdependência positiva, um sentido de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum e a demonstração de interesse pela aprendizagem do outro;
2. Responsabilidade individual, na qual cada membro do grupo sente-se encarregado de sua aprendizagem e da aprendizagem do outro. Portanto, não há 'carona' nem 'escora' para ninguém do grupo – todos dão o máximo de si;
3. Interação verbal face-a-face abundante, onde os estagiários explicam, discutem, elaboram e juntam material atual com tudo aquilo que aprenderam até então;
4. Habilidades sociais suficientes, envolvendo o ensino explícito de uma adequada liderança, de comunicação, de confiança e de habilidades de resolução, para que o grupo funcione efetivamente;
5. Reflexão de grupo, em que o grupo, periodicamente, avalia o que aprendeu, quão bem estão trabalhando juntos e como poderiam melhorar como um grupo de aprendizagem.

Conseguindo que o grupo alcance esses cinco fatores, o trabalho fornecerá um contexto para o desenvolvimento de novas compreensões. O discurso do aprendiz está atrelado à exploração de compreensões nascentes e novos conhecimentos, produzindo algo bem diferente do discurso tradicional da sala de aula. A colaboração oportuniza a discussão e a reflexão sobre os processos de ensinar e aprender (MOOR, 2010. p. 1-2).

REFERÊNCIAS

BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva: componente da formação de educadores. **Revista Benjamin Constant**, v. 13, n. 38, dez. 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=21054>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 178

_____; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007, p. 113-128.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. Educação Especial PPG-EES/UFSCAR, 2002. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 15 mar. 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-126.

MOOR, A. M. **Ensino colaborativo: construindo a prática pedagógica**. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/ensino_colaborativo.htm>. Acesso em: 12 abr. 2010.

SOUZA, S. V. **A pesquisa colaborativa como possibilidade para a construção da escola inclusiva**. In: Congresso brasileiro interdisciplinar Educação Especial, 5., 2009. Londrina, 2009. p. 99 a 406.

ANEXO B



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 268

Parecer CEP/UEL:	284/2011
CAAE:	0267.0.268.000-11
Processo:	30556.2011.09
Folha de Rosto:	468989
Pesquisador(a):	JOSIANE RODRIGUES BARBOSA VIOTO
Unidade/Órgão:	CECA – Departamento de Educação – Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 268) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"O PAPEL DOS SUPERVISOR PEDAGÓGICO EM RELAÇÃO AO PARADGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma pesquisa colaborativa"

Situação do Projeto: **APROVADO**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.

Londrina, 16 de novembro de 2011.



Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina