



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
(MPED)



ANA LÚCIA OLIVEIRA FREITAS DE CARVALHO

**Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede
municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos
Gomes da Silva**

**Jacobina
2016**

ANA LÚCIA OLIVEIRA FREITAS DE CARVALHO

**Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede
municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos
Gomes da Silva**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV, como requisito obrigatório para obtenção do grau de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Cristina Salvadori.

**Jacobina
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Carvalho, Ana Lúcia Oliveira Freitas de

Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva / Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho. – Jacobina, 2016.
239f.

Orientadora: Juliana Cristina Salvadori.

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Campus IV.

Contém referências e apêndices.

1. Inclusão escolar. 2. Prática pedagógica. 3. Política pedagógica. 4. Professores - Formação. I. Salvadori, Juliana Cristina. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 371.9



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE.
COLEGIADO DO PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA LÚCIA OLIVEIRA FREITAS DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA REDE MUNICIPAL DE JACOBINA/BA: ESTUDO COLABORATIVO NA
ESCOLA PROFESSOR CARLOS GOMES DA SILVA**

Prof.^a Dr.^a Juliana Cristina Salvadori (Orientadora)

Doutora em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
(PUC-MG)

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Gomes da Silva (Membro interno)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho (Membro externo)

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
(PUCRS)

Jacobina, 27 / 07 / 2016

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Cláudio (in memoriam) e Aramy, pelo amor imensurável e exemplo
de dignidade, força e coragem.*

Ao meu marido, Ailson, e filhas, Vick, Lila e Lice, amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS:

À Deus, inteligência suprema, por me permitir a vida e tantas bênçãos.

À minha Orientadora, Professora Dr^a Juliana Cristina Salvadori, pela confiança, sabedoria, competência, humildade e disponibilidade ao me ensinar, não apenas as questões pertinentes ao trabalho, mas também o valor da generosidade e do compartilhamento. À você, todo o meu respeito e carinho.

AGRADECIMENTOS:

Imensa gratidão ao meu marido, Ailson, pelo amor, paciência e compreensão de sempre.

Às minhas filhas, Victoria, Marília e Alice, pelo apoio constante e pelas risadas, às altas horas, na cozinha.

Aos meus irmãos, Cláudio José e Ana Cristina, e a Maria Janeide, cunhada-irmã, incansáveis em incentivar e em oferecer carinho nos momentos em que mais precisei.

Aos demais familiares, que torceram pelo meu sucesso e que sempre estiveram presentes, mesmo que distantes fisicamente.

À amada amiga Adevanucia Nere Santos, pelo privilégio de conhecê-la e de tê-la sempre por perto. Enorme apreço, afeição e reconhecimento.

Ao GEEDICE, que colaborou com o estudo, discussão e fornecimento de material teórico-metodológico para a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Jacobina, à Escola Professor Carlos Gomes da Silva e à todas as suas colaboradoras: sem elas, esse trabalho não se realizaria.

Aos queridos colegas de trabalho da UNEB, pelas vibrações positivas.

Aos também queridos colegas de Turma, pela alegria com que sempre me receberam.

Aos amigos, colegas companheiros de Congresso, Adenir, Adevanucia, Carlos, Cecília, Cris, Eliana, Izanete, Marcelo, Nilcélio, Rosilene, Tânia e Toni, muito bom compartilhar das suas companhias nas viagens também.

Às professoras Ana Lúcia Gomes da Silva e Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho, que compuseram a Banca de Qualificação e prestaram contribuições valiosas.

Aos professores e professoras do MPED, que ministraram disciplinas e auxiliaram na realização desta tarefa.

E a todos aqueles que não foram citados, mas acreditaram que este trabalho poderia gerar conhecimentos, modificar a realidade e ampliar as oportunidades de inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns do ensino.

SEMENTES DO AMANHÃ
(Gonzaguinha,1984)

Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã...

Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida Fé no homem, fé no que virá!

nós podemos tudo,
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

RESUMO

O objetivo desse estudo consistiu em procurar compreender como as novas demandas postas à escola pública de ensino regular no que tange ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar do ensino regular, particularmente nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de Jacobina, da escola Professor Carlos Gomes da Silva, de modo a proceder ao acompanhamento das políticas públicas para a inclusão e propor atividades para formação continuada de professores e outros profissionais, considerando o modelo de inclusão do coensino em diálogo com o atendimento educacional especializado (AEE). O estudo contou com a colaboração de nove participantes (sete professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora escolar) do lócus escolhido. O entrelaçamento entre teoria e prática pautaram nossos argumentos sobre a ressignificação do conceito de práticas pedagógicas e da necessidade de se pensar na reformulação destas visando torná-las mais próximas do que se almeja para que o sistema educacional efetive, com qualidade, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas classes comuns do ensino fundamental, principalmente. A íntima relação entre as práticas pedagógicas e a formação docente nos levou a adotar, em compartilhamento de ideias com as colaboradoras do estudo, a formação continuada em serviço aos profissionais da escola no espaço tempo das atividades complementares (AC) como lugar privilegiado para a prática reflexiva, a ressignificação do planejamento e a aproximação entre as professoras do AEE e das classes comuns. A metodologia que nos embasou foi de aplicação prática, baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa descritiva e exploratória, da pesquisa-ação colaborativa e adotamos a análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Os instrumentos e técnicas de pesquisa adotados foram a observação das estruturas da escola, principalmente a sala de aula, questionário, entrevista e grupo focal, particularmente o último para a construção conjunta de proposta de intervenção, a ser aplicada no segundo semestre de 2016 e no primeiro de 2017. A pesquisa está baseada teoricamente em Candau (1995; 2008; 2011); Carvalho (2010; 2012; 2014); Capellini (2004; 2007); Gatti (2007); Glat e Pletsch (2010; 2007; 2010; 2013); Libâneo (2010; 2013); Mantoan (2004; 2010; 2013; 2015); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); Sassaki (1997; 2003; 2007); Silva e Ferreira (2010); Veiga (1994; 2001), entre outros. Como resultados, apresentamos avaliação geral das políticas públicas de inclusão (especificamente a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE, 2008) e do modelo de inclusão adotado pelo Brasil, considerando seu impacto nas práticas pedagógicas das professoras colaboradoras desta pesquisa. O primeiro ponto a ser considerado é que estas políticas efetivamente garantiram o acesso a este público às escolas de ensino regular, o que pode ser comprovado pelo número de matrículas – a diversidade, portanto, está batendo a porta da escola. Contudo, percebemos que o modelo baseado no AEE em salas de recursos multifuncionais ainda precisa ser melhor articulado às atividades da sala de ensino regular, visto que ainda não está claro para as participantes qual é o papel do AEE na inclusão – particularmente no planejamento colaborativo. A formação continuada/em serviço é outro ponto que emerge do campo recorrentemente: parte da angústia frente à inclusão é explicada pelas participantes pela falta de formação específica para inclusão. Contudo, percebemos casos bem sucedidos de inclusão neste lócus, relatados pelas próprias participantes, mas que não têm sido considerados pelas mesmas como resultados positivos de suas práticas, que mesmo ainda em transição, caminham para a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Formação. Planejamento. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

O objetivo desse estudo consistiu em procurar compreender como as novas demandas postas à escola pública de ensino regular no que tange ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar do ensino regular, particularmente nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de Jacobina, particularmente da escola Professor Carlos Gomes da Silva, de modo a proceder ao acompanhamento das políticas públicas para a inclusão e propor atividades para formação continuada de professores e outros profissionais, considerando o modelo de inclusão do coensino em diálogo com o atendimento educacional especializado (AEE). O estudo contou com a colaboração de nove participantes (sete professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora escolar) do lócus escolhido. O entrelaçamento entre teoria e prática pautaram nossos argumentos sobre a ressignificação do conceito de práticas pedagógicas e da necessidade de se pensar na reformulação destas visando torná-las mais próximas do que se almeja para que o sistema educacional efetive, com qualidade, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas classes comuns do ensino fundamental, principalmente. A íntima relação entre as práticas pedagógicas e a formação docente nos levou a adotar, em compartilhamento de ideias com as colaboradoras do estudo, a formação continuada em serviço aos profissionais da escola no espaço tempo das atividades complementares (AC) como lugar privilegiado para a prática reflexiva, a ressignificação do planejamento e a aproximação entre as professoras do AEE e das classes comuns. A metodologia que nos embasou foi de aplicação prática, baseada nos pressupostos da pesquisa qualitativa descritiva e exploratória, da pesquisa-ação colaborativa e adotamos a análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Os instrumentos e técnicas de pesquisa adotados foram a observação das estruturas da escola, principalmente a sala de aula, questionário, entrevista e grupo focal, particularmente o último para a construção conjunta de proposta de intervenção, a ser aplicada no segundo semestre de 2016 e no primeiro de 2017. A pesquisa está baseada teoricamente em Candau (1995; 2008; 2011); Carvalho (2010; 2012; 2014); Cappellini (2004; 2007); Gatti (2007); Glat e Pletsch (2010; 2007; 2010; 2013); Libâneo (2010; 2013); Mantoan (2004; 2010; 2013; 2015); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); Sassaki (1997; 2003; 2007); Silva e Ferreira (2010); Veiga (1994; 2001), entre outros. Como resultados, apresentamos avaliação geral das políticas públicas de inclusão (especificamente a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE, 2008) e do modelo de inclusão adotado pelo Brasil, considerando seu impacto nas práticas pedagógicas das professoras colaboradoras desta pesquisa. O primeiro ponto a ser considerado é que estas políticas efetivamente garantiram o acesso a este público às escolas de ensino regular, o que pode ser comprovado pelo número de matrículas – a diversidade, portanto, adentra a escola. Contudo, percebemos que o modelo baseado no AEE em salas de recursos multifuncionais ainda precisa ser melhor articulado às atividades da sala de ensino regular, visto que ainda não está claro para as participantes qual é o papel do AEE na inclusão – particularmente no planejamento colaborativo. A formação continuada/em serviço é outro ponto que emerge do campo recorrentemente: parte da angústia frente à inclusão é explicada pelas participantes pela falta de formação específica para inclusão. Contudo, percebemos casos bem sucedidos de inclusão neste lócus, relatados pelas próprias participantes, mas que não tem sido considerados pelas mesmas como resultados positivos de suas práticas, que mesmo ainda em transição, caminham para a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: **Cultura Escolar. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Formação. Planejamento. Projeto Político Pedagógico.**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de matrículas por modalidade.....	46
Quadro 2	Número de alunos atendidos no AEE por escola da rede.....	93
Quadro 3	Atividades de acompanhamento 2013-2016.....	94
Quadro 4	Número de alunos matriculados por turma, Escola Carlos Gomes.....	99
Quadro 5	Formação e atuação profissional.....	117
Quadro 6	Alunos frequentadores do AEE na Escola Professor Carlos Gomes.....	119
Quadro 7	Alunos atendidos pelo AEE (Carlos Gomes) em 2015.....	123
Quadro 8	Sistematização das falas das colaboradoras sobre inclusão, prática e impacto.....	134
Quadro 9	Formação específica para inclusão: já participou?.....	145
Quadro 10	Formação específica para inclusão: participou de quais ofertadas pelo município?.....	145
Quadro 11	Síntese das respostas das Entrevistas – Categoria: Avaliação da Política de Inclusão.....	151
Quadro 12	Oficinas formativas: construindo colaborativamente práticas pedagógicas inclusivas.....	169
Quadro 13	CRONOGRAMA: Previsão dos encontros presenciais e temáticas a serem abordados.....	169
Quadro 14	Previsão das atividades de estudo dirigido.....	170

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ACs	Adaptações Curriculares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
BRaille	Sistema de Leitura com o Tato para Deficientes Visuais
CAP	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CNE/CBE	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CF	Constituição Federal
COMUJA	Colégio Municipal Gilberto Dias Miranda
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CTA	Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento
DI	Deficiência Intelectual
EAD	Educação a Distância
EMAXO	Escola Municipal Armando Xavier de Oliveira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEDICE	Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
2.1.	Documentos norteadores das políticas brasileiras de inclusão na educação.....	25
2.2	Uma escola inclusiva, uma escola aberta, de qualidade para todos.....	33
2.3	Educação inclusiva: uma inclusão à brasileira?.....	38
2.3.1.	Modelo de inclusão adotado pelo Brasil: O AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais.....	45
2.4.	Formação continuada: o papel do professor na educação especial/ inclusiva e da universidade nessa formação.....	48
2.5.	Reflexões sobre práticas pedagógicas na perspectiva da educação Inclusiva.....	61
3.	METODOLOGIA.....	87
3.1.	O campo empírico: lócus e caracterização das colaboradoras da pesquisa.....	87
3.2.	Caminhos percorridos: instrumentos de construção de dados, sua interpretação e sistematização.....	98
3.2.1.	Práticas pedagógicas inclusivas.....	130
3.2.2.	Formação.....	142
3.2.3	PNEE.....	149
4.	O PRODUTO: A PESQUISA IMPLICADA.....	164
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
	REFERÊNCIAS.....	181
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO ÀS PROFESSORAS À COORDENADORA PEDAGÓGICA E À DIRETORA DA ESCOLA.....	196
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DAS SALAS COMUNS.....	198

APENDICE C – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DO AEE.....	204
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO NO PRÉ-TESTE.....	210
APÊNDICE E – RESULTADO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	217
APENDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA...	222
APÊNDICE G – PROTOCOLO DA ENTREVISTA.....	224
APÊNDICE H – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA.....	225
APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	230
APÊNDICE J – GRUPO FOCAL ROTEIRO.....	231

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa direcionada à linha “Cultura Escolar, Docência e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus de Jacobina – BA, foi elaborado com o objetivo de compreender como as novas demandas postas à escola no que tange ao reconhecimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais ¹, significativamente reconhecidos e encampados pela legislação vigente e documentos orientadores, tem impactado na cultura escolar, mais especificamente nas práticas pedagógicas dos professores da rede de ensino municipal regular de Jacobina, tendo como lócus de pesquisa a Escola Professor Carlos Gomes da Silva, situada à Rua Santa Bárbara, 66, no município de Jacobina/ BA.

O objetivo de estudar e avaliar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, considerando as práticas pedagógicas cotidianas dos/as professores/as da Escola Professor Carlos Gomes da Silva, teve início em 2007, quando estive na escola como estagiária do curso de psicopedagogia e não foram evidenciadas práticas que contemplassem tal discussão, mesmo após a realização do Curso de Formação do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, no ano 2005.

O referido Programa do Ministério da Educação, implementado no ano 2003, pelo MEC/ SEESP (BRASIL, 2005), está inspirado nos pressupostos políticos e filosóficos estabelecidos na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos,

¹ Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001). As chamadas necessidades educacionais especiais, segundo (p.33) trata-se de uma questão ampla: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar no aluno a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p.70).

realizada no ano 1990 em Jomtien, Tailândia, promoveu curso de formação continuada para gestores e educadores dos municípios-polo e da sua área de abrangência, fornecendo apoio financeiro e material técnico-pedagógico.

A cidade de Jacobina, em 2005, assim como outros 105 municípios do Estado da Bahia, atuou como multiplicadora das ações propostas pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em âmbito regional, dando continuidade às ações iniciadas no ano 2003, então em fase de consolidação e afirmação da proposta de educação inclusiva, através do “Curso de Formação de Gestores e Educadores” e coube a mim, designada representante da Secretaria Municipal de Educação de Jacobina, à coordenação do referido curso, após participação no II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa com duração de 40 h, realizado em Brasília, Distrito Federal no mês de agosto daquele ano.

O Curso de Formação com carga horária de quarenta horas, na modalidade presencial, trazia como fundamento filosófico a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. Visava a continuação das atividades iniciadas no ano 2003 para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, abordando a temática da formação docente e privilegiando áreas específicas da educação especial. Também constava das ações do Programa a distribuição do material de formação docente “Educar na Diversidade”, a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas dos municípios-polo, destinadas ao atendimento educacional especializado, como apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e, para tanto, seriam disponibilizados equipamentos, mobiliário e material pedagógico.

Durante o período de 2006 a 2009, trabalhei no Programa Rede UNEB 2000 como professora-orientadora de uma das turmas, tendo como atribuições, dentre outras, programar o horário dos professores-formadores, orientar os discentes na realização das atividades acadêmicas propostas pelos primeiros e intermediar a comunicação entre coordenação local e alunos. Naquela época, cinco das professoras que integram hoje o quadro docente da Escola Professor Carlos Gomes da Silva eram alunas do Programa Rede UNEB 2000 e, desde então, notei que o currículo do Curso de Pedagogia não contemplava uma discussão mais específica sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes

regulares de ensino, ainda que constasse da sua programação a realização de seminário temático para abordagem de questões referentes à educação especial.

Retornando à escola mais uma vez, agora na condição de pesquisadora, para avaliar os impactos da outra formação, há dez anos, nas práticas pedagógicas, pergunto-me: houve a reorganização dessas práticas pedagógicas a partir dessas formações? Houve a consolidação de uma escola inclusiva no que tange a questões como adaptação curricular, planejamento escolar, formação continuada e assistência para os professores, alunos e suas famílias? Percebo a implantação da sala de recursos multifuncionais e que o Projeto Político Pedagógico da instituição prevê a oferta de “Educação Especial como oportunidade do direito à educação de forma igualitária, oferecendo aos alunos com deficiências atividades de complemento e suplemento”. No entanto, ele não faz referências à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, ficando entendido que tais atividades suplementares seriam desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais.

De acordo com o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº 7611/2011, que instituiu no âmbito do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – a matrícula dos alunos com NEE nas classes regulares de ensino, e também no atendimento educacional especializado, as salas de Recursos Multifuncionais são espaços compostos e equipados com materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e mobiliários para a oferta do atendimento especializado, com a finalidade de auxiliar na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a participação dos alunos público envolvido na educação especial no ambiente educacional e social (MEC/SEESP, 2010).

Considerando: 1. a concepção da proposta de educação inclusiva como provocação que propõe outros modos de pensar a escola e rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, isto é, como proposta para a transformação de práticas pedagógicas segregacionistas e excludentes em práticas que garantam o acesso, a permanência e a participação desse público atendido pelas políticas públicas de inclusão nas classes regulares de ensino; e 2. compreendendo que esta proposta comunga dos princípios éticos dos Direitos Humanos, que reconhece a Educação como direito básico inalienável, e, logo, alicerça-se em uma visão social da deficiência, a ressaltar que as especificidades e

singularidades humanas não devem ser elemento de construção de desigualdades, discriminação ou exclusões, mas sim norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade em prol de contextos sociais inclusivos (MEC/SEESP, 2004, p. 7), justificamos essa investigação como forma de compreender como tem se dado a inclusão de pessoas com NEE na escola regular da rede municipal de ensino do município de Jacobina, desde o ano de 2005 (ano de implantação do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade), cristalizada nas práticas pedagógicas dos atores da escola (professores de sala regular, professor da SRMs, gestores) diante de uma sociedade que historicamente está marcada pelo modelo cartesiano/positivista e da homogeneidade. Dito de outro modo, procuramos investigar a tensão teoria e prática, a partir da concepção de que “[...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que exige uma atitude de pesquisa e pressupõe uma relação teoria–prática [...]” (VEIGA, 1994, p. 16) de modo a avaliar o impacto das políticas públicas de inclusão e as formações – inicial e continuada – nas práticas pedagógicas dos professores, mais especificamente os da escola Professor Carlos Gomes da Silva, por meio da pesquisa-ação colaborativa subsidiada numa abordagem qualitativa, por entender que este método vai ao encontro dos objetivos propostos por esta pesquisa, como esclareceremos no nosso segundo capítulo.

Para tanto, precisamos contextualizar como a demanda operada pela mudança para o paradigma da educação inclusiva tem impactado na área da educação, foco inicial de nosso primeiro capítulo. A temática diversidade e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais habita as discussões na área educacional, desafiando concepções e práticas pedagógicas de professores, gestores escolares e pais, pois exige planejamento e mudanças no sistema político-administrativo da escola, que envolvem desde alocação de recursos financeiros, adaptações físicas, adaptações/flexibilizações curriculares, revisão de formas de interação até propostas diferenciadas de aprendizagem (OLIVEIRA; LEITE, 2006; MANTOAN, 2004; FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Historicamente, foram silenciadas as diferenças de diversos grupos sociais, a exemplo das populações indígenas, dos grupos afrodescendentes, dos jovens e adultos, de crianças e jovens que abandonaram a escola e das pessoas que apresentavam necessidades educacionais especiais com ou sem deficiência. Esse

último grupo teve sua educação em escolas especiais², sob a responsabilidade de especialistas, considerando-se a inexistência de políticas e de estratégias educativas que lhe oportunizassem o acesso às classes regulares de ensino e garantisse condições de permanência e de aprendizagem com sucesso e qualidade.

Segundo Silva (2009), no Brasil, foi devido às pressões dos movimentos sociais, na década de noventa, que as discussões sobre educação inclusiva tomaram corpo no rastro dos debates da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Porém, foi a Declaração de Salamanca, documento originado da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, realizado na Espanha em 1994 que marcou as discussões sobre a temática. Iniciam-se os debates em torno da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais de modo a incluí-los, preferencialmente, na rede regular de ensino, caracterizando uma nova cultura escolar que, diferentemente da cultura escolar tradicional, visa o desenvolvimento de todos os educandos, preocupando-se em atender às necessidades apresentadas pelo conjunto de alunos e de cada um deles, independentemente de suas características e especificidades biopsicossociais, culturais, de suas experiências anteriores de escolarização ou da modalidade de ensino.

Ou seja, a Educação Inclusiva, como política educacional, com base na diversidade e heterogeneidade existente na sociedade e, consequentemente na escola, pressupõe e deve contemplar todas as crianças, jovens e adultos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, sendo este o seu princípio, independentemente da natureza e/ou grau de severidade das suas limitações ou potencialidades, dando-se preferência a que esse atendimento aconteça nas classes regulares, com o apoio dos serviços da educação especial. Para tanto, demanda-se uma reorganização da estrutura da escola e da cultura escolar visando oferecer um ensino de qualidade para todos, que atenda as diversidades e diferenças.

Entendemos ensino de qualidade aquele em que ações educativas inclusivas se relacionam aos valores de solidariedade, colaboração e compartilhamento (MANTOAN, 2013). Conforme Libâneo (2013), “[...] uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica” (LIBÂNEOa,2013, p.49). Assim, qualidade na escola é aqui entendida

² Instituições que se especializaram em atender pessoas por tipo de deficiência em substituição ao ensino comum.

como qualidade social e, “[...] portanto, diz respeito à qualidade cognitiva e operativa dos processos de aprendizagem numa escola que inclua todos” (LIBÂNEO, 2013a, p. 64-65), o que implica em atender às necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas e com o desenvolvimento de habilidades e procedimentos, de valores, atitudes e hábitos sociais, o que envolve a garantia do direito à educação para todos os cidadãos e dever do Estado, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205º. Da mesma forma, um ensino de qualidade pressupõe favorecer o desenvolvimento não apenas de saberes científicos, mas também de conhecimentos artísticos, tecnológicos e sócio-históricos em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social, do mundo do trabalho e da subjetividade humana (CONAE, 2010, p.25).

Uma escola para todos, segundo Tonucci (2015):

[...] é aquela capaz de realizar uma revolução interna, uma mudança radical para todos seus alunos e para cada um deles. [...] fazer seus alunos entrarem em outro mundo, o da cultura, do saber, das artes, da ciência, do debate, da solidariedade [...] existir não tanto para os iguais, mas sim para os diferentes [...] permitir que cada um de seus alunos desenvolva ao máximo suas potencialidades, visto que a diversidade, além de ser um recurso é um direito. (TONNUCCI, 2015, p. 67)

Dito de outro modo, entendemos que ela implica o acolhimento de todos, requerendo considerar as pessoas como seres únicos e diferentes, independentemente de suas peculiaridades. Isto é, reconhecer que deve se aproximar daqueles grupos sociais que estão à margem, pelos mais variados motivos (MANTOAN, 2000), entre eles, os com necessidades educacionais especiais (NEE).

Dessa forma, cumprindo sua função social, a escola deverá adaptar-se às necessidades especiais do seu alunado, reconhecendo suas diferenças individuais e tornando-se democrática, aberta, inclusiva, pluralista e de qualidade. Para isso, de início, é necessário considerar os princípios constitucionais do ensino, notadamente, os que versam sobre a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e sobre a “gestão democrática da educação nas instituições educativas” (CF, 1988, art. 206).

Por ser um espaço de cruzamento de culturas, no qual a diversidade se faz presente por meio dos diferentes sujeitos que se encontram e se relacionam (alunos,

professores, funcionários, pais), os/as educadores/as não podem também ignorar as questões culturais sob o risco de que a escola se distancie cada vez mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietações das crianças e jovens de hoje (CANDAU, 2011). A este respeito, o reconhecimento e a valorização da diversidade passaram a ser interpretados como um desafio que torna emergente a discussão em torno das práticas pedagógicas voltadas para o acolhimento da diversidade, uma vez que o paradigma de uma educação inclusiva vem alcançando um espaço significativo no cenário da educação mundial. Entretanto, a comunidade escolar composta de alunos de diferentes grupos sociais, políticos, culturais, étnicos, religiosos etc, tem demonstrado dificuldades em lidar com essa diversidade, pois ainda conserva traços, concepções e práticas que se orientam por princípios pedagógicos centrados numa educação homogeneizadora que desconsidera as diferenças e privilegia um único referente cultural.

Conforme Moreira e Candau (2003), referindo-se à questão da homogeneização que está impregnada na dinâmica escolar,

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio a que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, porém resiste às mudanças, fechando-se para conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula, excluindo os que ignoram o conhecimento por ela valorizado e se organiza em “[...] um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino, em regular e especial” (MANTOAN, 2013, p. 23).

Sendo a inclusão educacional um dos maiores desafios atuais do sistema escolar, pois requer o atendimento às necessidades dos alunos matriculados, de forma responsável, aprofundar a discussão em torno das práticas pedagógicas cotidianas e das diferentes presenças na escola visando o atendimento à diversidade e a inclusão, tornou-se imperativo para a prática de todos os/as educadores/as e para a modernização do processo educativo, “[...] principalmente a partir dos anos 1990, quando a questão das diferenças vem ocupando um outro lugar no discurso pedagógico” (GOMES, 2008, p.3).

Tais práticas se configuram em afirmar a escola como um *lócus* de saberes e fazeres múltiplos e contraditórios, não somente como local de instrução, mas também de tensão e confronto das diferentes forças sociais, culturais, econômicas e políticas no qual seus atores são autores e sujeitos da história, narradores de experiências, marcados pela diversidade que os constitui. Visto que a escola é um espaço sociocultural, interessa considerar como essas diferenças são percebidas e tratadas pelas práticas dos docentes e dos demais agentes pedagógicos, isto é, se essas práticas estão sendo ressignificadas em busca de estratégias que saibam trabalhar com a diversidade presente, com vistas a atender às mudanças ocorridas nos últimos anos.

Com relação ao papel desempenhado pela escola nesse contexto da sociedade contemporânea, há uma outra escola, ou melhor, há uma demanda por uma outra escola na qual as diferenças individuais sejam entendidas como “[...] oportunidades de aprendizado e não como problemas a ser resolvidos, respondendo positivamente à diversidade” (AINSCOW, 2009). Desse modo, as diferenças individuais devem ser consideradas no contexto da educação democrática.

Importante frisar que a inclusão educacional não se resume ao reconhecimento das diferenças e ao direito à matrícula e frequência dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino. Ela vai além e propõe a eliminação de obstáculos e barreiras que impeçam ou dificultem seu sucesso na aprendizagem e sua participação efetiva na sociedade, sendo imprescindíveis, quando necessárias, modificações físicas, adaptações curriculares significativas, implementação de estratégias pedagógicas, organização da sala de aula, a fim de que o currículo proposto favoreça a todos. Nesta perspectiva, pretendemos discutir inclusão atrelada à cultura escolar compreendida aqui conforme conceituação de Julia (2001):

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10-11).

Dessa forma, para o estudo da temática, analisaremos as práticas pedagógicas dos professores da escola Professor Carlos Gomes da Silva, com base no paradigma da educação inclusiva, pautada pelos princípios da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e do exercício da cidadania. Compreendemos que a ruptura da lógica dos padrões sociais e culturais hegemônicos se constitui no maior desafio para o desenvolvimento de práticas inclusivas – alicerçadas pela colaboração, solidariedade, justiça e respeito – como fundamento para a construção de uma nova cultura escolar e de novos comportamentos pedagógicos.

Assim, compreendemos que a escola, como um espaço sociocultural que recebe as influências institucionais, está impregnada de regras, de valores e de normas e, ao mesmo tempo, sendo dinâmica e exercendo sua missão cultural, estabelece relações sociais plurais e está marcada por intensas trocas de saberes e conhecimentos a serem transmitidos. Esse cenário, extremamente complexo é permeado por contradições, conflitos e estratégias que podem variar conforme o momento histórico. Ademais, esse cenário que possibilita o contato entre diferentes personagens com visões de mundo e experiências diferenciadas, necessita repensar o aluno como ser dotado de identidade construída, valorizar e respeitar suas experiências e diferenças, procurando aproximar o cotidiano escolar e suas práticas pedagógicas da realidade do alunado.

Nesse contexto, a educação inclusiva prevê a inserção de indivíduos em classes regulares independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, de origem socioeconômica, de raça ou religião; prevê, dentre outras modificações estruturais, as que se referem mais especificamente ao cotidiano da sala de aula, como estratégias didático-metodológicas e adaptações curriculares.

Como definição de trabalho para práticas pedagógicas, adotaremos o conceito de Silva e Ferreira (2010), para quem a:

[...] prática pedagógica é uma dimensão da prática social que exige uma atitude de pesquisa e pressupõe uma relação teoria-prática: o lado teórico é organizado a partir de teorias e paradigmas pedagógicos, sendo sistematizado a partir da prática realizada dentro de um cotidiano real; o lado pragmático da prática pedagógica é constituído por ações docentes em que a teoria é colocada em prática em situações concretas da vida profissional (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 32).

É fundamental termos este conceito em foco visto que este trabalho objetiva compreender os impactos nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores, advindas pelas novas demandas postas à educação pelas políticas públicas implementadas no estado da Bahia e especificamente no município de Jacobina desde 2005, particularmente no que tange ao acolhimento à diversidade e à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino. Para tanto, observamos as salas de ensino regular da escola Professor Carlos Gomes da Silva com alunos com necessidades educacionais especiais, o diálogo entre a sala comum com a Sala de Recursos Multifuncionais, de modo a proceder ao acompanhamento das políticas públicas para a inclusão e propor atividades de formação continuada para professores e demais profissionais, como mediadores, considerando a proposta de inclusão pelo modelo do coensino.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Coensino, ou Ensino Colaborativo, pode ser definido como um modelo de serviço baseado na abordagem social da deficiência, que pressupõe que a escola deve se modificar para qualificar o ensino ministrado na rede regular de ensino, de modo que em sua organização e práticas pedagógicas, os professores da Educação Especial e da educação comum deverão formar equipes colaborativas, visando a melhoria da qualidade do ensino para todos os alunos. Esse modelo de serviço consiste numa parceria entre os professores da educação regular e da Educação Especial em que são compartilhadas as responsabilidades de planejar, instruir, avaliar as atividades de ensino ministradas a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETE, 2007). A proposta do coensino propõe outro modelo de inclusão que nos garanta um termo de comparação ou mesmo parâmetro para se avaliar o modelo adotado pelas políticas públicas nacionais, até o momento.

Abordar a proposta de implantação do Coensino significa que vamos tratar de uma proposta que prevê modificações/adequações significativas no cenário da escola, pois esse modelo pressupõe uma mudança nos papéis e nas atitudes dos profissionais que dela fazem parte (gestores, professores do AEE, professores do ensino comum) e que estão envolvidos no processo de inclusão escolar. Isso implica a “[...] contratação de profissionais especializados, professores da Educação Especial e/ ou equipes multidisciplinares [...]” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 31) para apoiarem os professores das salas de aula comuns na construção de uma rede de apoios, à qual chamamos de compartilhamento de práticas,

estratégias e conhecimentos. Isso significa também ir de encontro/ discordar da atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na medida em que o coensino recomenda que os professores da educação comum e da educação especial planejem e executem seus objetivos de ensino em comum para os estudantes público-alvo da Educação Especial, o que não acontece com a adoção de funcionamento do atual modelo das Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, não acontece a comunicação, a troca de experiências e a parceria no trabalho, já que a construção teórico-prática do AEE prevê o atendimento do aluno no contraturno das aulas regulares.

Partindo desse entendimento e, considerando que em sua graduação os professores da escola Professor Carlos Gomes da Silva não tiveram oportunidade de sistematizar o debate sobre o tema em questão, que as políticas públicas no país ainda são incipientes nesta matéria no que tange a sua implantação, acompanhamento e avaliação, que a cultura escolar é relativamente conservadora de práticas homogeneizantes e preconceituosas, a problemática deste projeto parte da seguinte questão: como as novas demandas postas à escola no que tange ao reconhecimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar das escolas regulares, especificamente, nas práticas pedagógicas dos professores da Escola Professor Carlos Gomes da Silva? Para compreender essa grande questão, as seguintes questões norteadoras da pesquisa são postas: 1. Como as práticas pedagógicas cotidianas dos/as professores/as da Escola Professor Carlos Gomes da Silva contemplam a questão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais?; 2. Como a Escola Professor Carlos Gomes da Silva tem contemplado as questões da diversidade e da inclusão de estudantes com NEE em suas práticas, como previstas no Projeto Político Pedagógico?; e, 3. Como funciona a sala de recursos multifuncionais e como é a sua relação com as salas de aula regulares?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma melhor compreensão do contexto sociopedagógico da educação inclusiva, iniciamos esse capítulo apresentando alguns dos principais marcos legais brasileiros e/ou adotados pelo país, que regulamentam o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema convencional de ensino, estabelecendo diferenças entre os conceitos de Integração e Inclusão, apresentando conceitos de necessidades educacionais especiais (NEE), considerações sobre escola de qualidade e conceitos e características da educação inclusiva. Prosseguindo no desenvolvimento do capítulo, teceremos considerações sobre Formação Continuada e o Papel do Professor na Educação Especial/ Inclusiva e da Universidade nessa formação e, finalizando esse capítulo, apresentaremos Reflexões Sobre Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1. Documentos norteadores das políticas brasileiras de inclusão na educação

A respeito da inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais na esfera social, a década de 1980 foi marcada pela promoção de muitos encontros e congressos internacionais. Nesse sentido, eles objetivavam mobilizar os países a reestruturarem suas políticas sobre a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, a exemplo do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (1981), que trazia o lema “Participação Plena e Igualdade”.

Segundo Brasil (2006), a origem da política educacional de inclusão é a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que propõe uma educação voltada para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades humana e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade. Executar uma política educacional de qualidade para todos implica, dentre outros, não apenas a aceitação das diferenças, mas também o respeito à diversidade, o acesso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais à rede

regular de ensino das escolas regulares, a valorização das diferenças e o resgate dos valores culturais. Conforme define a Declaração de Salamanca, documento originado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, no ano 1994, em que participaram noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Em se tratando da legislação brasileira sobre a defesa dos direitos das pessoas com deficiências, a Constituição de 1988 (quando o Brasil saía de um regime militar traduzido por atitudes totalitárias e antidemocráticas) vem garantir a democracia e os direitos do cidadão, inclusive o direito à educação, elegendo como fundamentos da república a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

Segundo Viola (2008), foi somente na década de 1980 que o Brasil começou a construir propostas de políticas públicas tomando por base a temática dos Direitos Humanos, demonstrando um avanço, ainda que insuficiente, nas relações entre o Estado e a sociedade civil no que se refere à consolidação de uma cultura nacional em defesa dos direitos de todos. Foi criado um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com o objetivo de fomentar discussões sobre o tema e favorecer o “[...] surgimento de uma cultura de participação social, que reconhecendo as diferenças, considera a todos como humanos e a cada um como único” (VIOLA, 2008, p. 55). Da mesma forma, a construção de uma cultura social que respeita os princípios dos Direitos Humanos poderá garantir o sucesso que as políticas de inclusão necessitam para não serem consideradas apenas como mais um compromisso do mundo escolar.

Para Mantoan (2010), desde 1988 a constitucionalidade da educação inclusiva no Brasil é um fato, inovação trazida pelo direito incondicional de todos os alunos terem acesso e prosseguirem a escolarização em turmas comum, o que implica a ruptura de modelos organizacionais conservadores e envolvimento dos sistemas educacionais inspirados por teorias e norteados por políticas exequíveis e claramente formuladas. Assim, consoante o art. 208 da Constituição Federal, que trata da garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de

deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, entende-se que para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. Conforme a autora:

A Constituição Federal de 1988, respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiências quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Além disso a Constituição elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (MANTOAN, 2013, p. 38-39).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento adotado pelo Brasil e por muitos outros países como diretriz para as políticas públicas da educação especial, explicita que deverão ser disponibilizados pela rede de ensino, os recursos necessários para o atendimento dos alunos com necessidades especiais:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendam alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recurso e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio (UNESCO, 1994, p. 42).

Esse documento aponta como princípio fundamental de escola inclusiva que “[...] todas as crianças devem aprender juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5), elabora o conceito de necessidades educacionais especiais, referindo-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades são decorrentes de sua capacidade ou de suas dificuldades, e a partir deste orienta como desenvolver a educação inclusiva de modo a ser eficaz e atingir a todos:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma

que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivadas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político tanto a nível nacional como comunitário para obter os recursos adicionais e para orientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel-chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas (UNESCO, 1994, p. 41).

O referido documento aprofundou a reflexão sobre as causas da exclusão escolar, impulsionou e norteou as discussões e as mudanças a respeito da transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Além de referir-se aos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas, a Declaração de Salamanca recomenda às escolas que se modifiquem, acolhendo a toda e qualquer diversidade.

Outro dispositivo de grande importância para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – que destacou a educação inclusiva e dedicou um capítulo às pessoas com necessidades educacionais especiais – a partir da qual o Ministério da Educação passou a incorporar mais explicitamente a política da inclusão em seus discursos, documentos e publicações. O art. 2º da referida 9394/96, que trata sobre os princípios da educação nacional, rege a educação de todos, sem exceção e com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, estabelece:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

A LDB 9394/1996 cria o serviço especializado nas escolas declara que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Segundo Ferreira (1997), o art. 4º inciso III do mesmo dispositivo, define como dever do Estado o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino [...]”, ampliando o alcance da Lei de 1988 que apenas se referia aos portadores de deficiência. Pela primeira vez o termo “necessidades especiais” aparece no texto da Câmara, englobando os portadores de deficiência e os

superdotados – estes constavam no projeto original e foram retirados em 1989 – com a adoção da redação do Artigo 208 da Constituição.

Em seu artigo 58, a Lei salienta a preferência da educação escolar para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular, ou seja, nas classes do ensino comum e os parágrafos 1º, 2º e 3º respectivamente, apresenta a proposta de serviço de apoio especializado para atender a esse público, o que ampliaria a presença de alunos com necessidades educacionais especiais nos espaços educativos; prevê o atendimento especializado mesmo fora do ambiente escolar sempre que as condições específicas do aprendiz não permitirem sua integração e impõe ao Estado a oferta de educação especial ao longo da educação infantil, conforme verificamos abaixo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais;

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração na rede regular de ensino de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil; (BRASIL, 1996, p.33-34).

Assim, podemos notar que esse instrumento legal indica avanços na concepção da educação especial em relação à Constituição de 1988, porém a rede de apoio referida (parágrafo 1º) efetivamente não existe; os serviços oferecidos na escola ou fora dela (parágrafo 2º), cria possibilidades para que o ensino permaneça nas escolas especiais, não acontecendo, como seria desejável, na rede regular de ensino, indicando a manutenção das escolas especiais e dos serviços especializados. Além disso, a Lei é omissa ao não se referir às transformações pelas quais a escola deveria passar.

Quanto ao Art. 59, inciso I da LDB, este determina aos sistemas de ensino que assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais toda uma organização específica, no que se referem ao currículo, aos métodos, às técnicas e aos recursos educativos, deixando evidente o foco nas necessidades educacionais

apresentadas e não exatamente na aprendizagem do aluno. Paralelamente, o inciso III do mesmo artigo preconiza que os professores do ensino regular e do atendimento especializado serão capacitados para a integração desses alunos. No entanto, os professores da rede regular de ensino sentem-se e dizem-se atemorizados diante da possibilidade de receber tal alunado. Os cursos de formação não acontecem na frequência que poderia lhes oferecer um mínimo de segurança para lidar com as especificidades e singularidades da clientela.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE, Nº 2/2001, ampliam o caráter da educação especial, para atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização, oferecem “[...] subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência” (FERREIRA, 2005, p. 08), orientam os sistemas de ensino sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns do ensino regular (BRASIL, 2001) e determinam no art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001, p. 69).

São princípios que fundamentam as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica: a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania. Percebe-se que esse instrumento legal, por sua vez, já faz referência à organização da escola para atendimento aos educandos com necessidades especiais. Além disso, garante o direito à matrícula em rede regular de ensino do ensino regular e o direito ao atendimento educacional especializado, definindo os estudantes que têm necessidades educacionais especiais: aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, associadas ou não à deficiência, os que têm dificuldades de comunicação e expressão e aqueles com grande facilidade de aprendizagem (altas habilidades/superdotação). As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica demonstram um grande progresso na definição das políticas públicas para a educação inclusiva com criação de classes especiais nas escolas como apoio à integração dos alunos com necessidades educacionais – assim chamado no documento – especiais na rede

regular de ensino. Entretanto, o fato de criar classes especiais nas escolas, para dar atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais nos parece contraditório, dado que a proposição do documento é oferecer educação de qualidade para todas as pessoas.

No ano 2003, é implantado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2008), que apresentava como objetivo a transformação de sistemas com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, além de garantir o direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. Já em 2008 é implantado um novo marco político e pedagógico na educação brasileira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir desse marco e alinhada aos fundamentos da educação inclusiva, a Educação Especial deixa de ser substitutiva do ensino comum e passa a ser redefinida como modalidade suplementar à formação dos alunos. Por meio desse documento fica definido que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas, e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 21).

Segundo Mantoan (2015), essa política orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais específicas e “[...] define o público alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[...]” (MANTOAN, 2015, p. 44-45), tonificando o processo de transição do velho para novo paradigma. Ainda segundo a mesma autora (op. cit.), a institucionalização das *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica*, modalidade da educação especial, mediante a Resolução CNE/ CEB n. 4/2010, “[...] representa um divisor de águas no processo de transição entre o modelo educacional segregacionista e a educação inclusiva [...]” (MANTOAN, 2015, p. 46), ao determinar no art. 1º que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p. 1).

Também, na perspectiva da universalização do ensino, esta Resolução representa mais um avanço na política de inclusão ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, cabendo à escola a organização de maneira a assegurar uma educação de qualidade para todos.

O sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, é assegurado pela Lei 13.005/2014, apoiada pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação, que determina aos Estados, Distrito Federal e Municípios o atendimento às necessidades específicas na educação especial, universalizando o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos. Este atendimento deverá ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, no entanto, ele poderá ser realizado em instituições especializadas, por meio de convênios, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

Podemos perceber, a partir da evolução histórica da legislação brasileira sobre a inclusão educacional, que este movimento se caracteriza por uma discussão exaustiva em torno da educação especial, refletindo uma política de avanços e fortalecimento da ideia de educação inclusiva, principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial (2008) que redimensionou a educação especial, convocando a escola a rever suas concepções, organizações e práticas de modo a garantir a qualidade do ensino.

Porém, ainda que reconheçamos avanços na legislação pertinente e nas discussões acerca da implementação das políticas públicas que o sistema regular de ensino vem assumindo progressivamente acerca da educação inclusiva a despeito de algumas resistências e desinformações, é notável e franco, por outro lado, que o corpo docente da escola brasileira atemoriza-se à ideia de receber alunos com necessidades educacionais nas classes regulares e alega-se falta de recursos e de

formação. Ou seja, ainda persiste a necessidade de reorganização da escola, de quebra do velho paradigma excludente, do rompimento da cultura escolar segregacionista, visando a garantia do acesso aos espaços, aos recursos e à comunicação para contemplar as necessidades de todos os estudantes, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais, acolhendo-os nas classes regulares de ensino, com qualidade.

2.2. Uma escola inclusiva, uma escola aberta, de qualidade para todos

Iniciamos esse tópico estabelecendo um paralelo entre os conceitos “integração” e “inclusão” segundo a literatura, seguido do conceito de qualidade na educação, por entender que inclusão e qualidade são aspectos indissociáveis no contexto educacional. Embora sejam processos sociais importantes e contenham a mesma ideia de inserir quem está excluído, faz-se necessário distinguir os conceitos de integração e inclusão, pois eles possuem sentidos distintos e se referem a situações de inserção diferentes, apesar de serem muitas vezes usados intercaladamente como se fossem sinônimos. A seguir, teceremos breve comentário sobre práticas inclusivas na escola.

Sassaki (1997; 2010) analisa a questão da integração x inclusão, partindo dos conceitos fundamentais para o entendimento das práticas sociais, contrapondo o modelo médico ao modelo social da deficiência, estando a integração associada ao primeiro. Assim, toda deficiência seria entendida como problema do indivíduo que precisa ser tratado/ reabilitado/ curado. Já na inclusão, o que predomina é o modelo social da deficiência, que entende os problemas dos deficientes como determinados socialmente, sendo a sociedade a promotora das dificuldades para essas pessoas, causando-lhes desvantagem no desempenho de seus papéis sociais. Segundo o mesmo autor, (SASSAKI, 1997; 2010), algumas pessoas utilizam os termos integração e inclusão de acordo com a nova terminologia da inclusão social, sendo a integração uma referência à inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.

Sassaki (1997; 2010) afirma que “[na] passagem do século XX para o XI, estávamos vivendo uma fase de transição entre a ‘integração’ e a ‘inclusão’”, e que é compreensível que, na prática, coexistirem ambos os processos, até que gradativamente venha a prevalecer o princípio da inclusão. Contudo, salienta ainda Sassaki, (1997, p. 42), os termos integração e integração total ou plena têm sido utilizados por autores ao longo do debate, estando o primeiro termo a se referir à “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e o termo integração total correspondendo ao conceito de inclusão. O autor explica que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, edição em inglês) traduziu o termo inclusão como integração e que mesmo depois de traduzido o documento (1994; 1997), muitas pessoas continuaram usando o termo integração até recentemente, passando para o conceito de inclusão posteriormente.

Fávero (2004), analisando a diferença entre os conceitos de integração e inclusão, explica o autor que a integração admite a existência de desigualdades sociais e, para reduzi-las, permite a incorporação de pessoas que consigam ‘adaptar-se’, por seus próprios méritos, presumindo a existência de grupos distintos que podem vir a se unir. Por outro lado, e de forma diferente da integração, a inclusão “[...] significa, antes de tudo, deixar de excluir, implicando em que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos” (FÁVERO, 2004, p.38). Logo, a integração sugere o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviço itinerante, mediante a preparação gradativa do aluno ao ensino regular (MEC/ SEESP, 2002), isto é, pressupõe um movimento do aluno em direção à escola, enquanto a inclusão prevê esse movimento da escola para o aluno, que viemos chamando ao longo deste texto como acolhimento.

Segundo Mantoan (2015), nas redes pública e privada que adotaram medidas inclusivas de organização da escola, é possível observar as mudanças a partir do princípio democrático da educação para todos, de três ângulos, quais sejam: o dos desafios provocados por essas inovações; o das ações, inclusive aquelas que implicam no trabalho de formação dos professores e o das perspectivas que se abrem à educação escolar em consequência da implantação de projetos inclusivos.

Com base nos autores acima citados, compreendemos que, contrariamente ao contexto de integração dos alunos com necessidades educacionais nas classes regulares de ensino, no contexto da inclusão, entende-se que é o sistema escolar que precisa se adaptar, se organizar e se estruturar de modo a acolher e atender às

especificidades educacionais de todos os alunos, implicando também em apoio aos professores e demais agentes da instituição escolar para que haja sucesso do processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos. Dito de outro modo, assim como César (2003), compreendemos que:

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (CÉSAR, 2003, p. 119).

Assim, podemos entender que a escola que se propõe a ser inclusiva, deverá pensá-la para além do acesso, adotando práticas que garantam a permanência do alunado, com qualidade. Dito de outro modo, compreendemos uma escola inclusiva, como aquela que, de fato, se ocupa não apenas de possibilitar o acesso e garantir a permanência do alunado, pois o trabalho na diversidade se inicia pelo reconhecimento das diferenças e dos direitos das pessoas, não apenas como presença física no mesmo ambiente; uma escola que pretende ser inclusiva precisa investir na remoção de barreiras à aprendizagem e promover participação de todos nas atividades propostas, pois a perspectiva da inclusão implica práticas que favoreçam relações significativas. Ou seja, escolas inclusivas, abertas e de qualidade para todos, que esperam o sucesso acadêmico de todos os seus estudantes, e que não se limitam apenas à adequação dos aspectos arquitetônicos, mobiliários, bibliotecários ou curriculares/didático-pedagógicos; é imprescindível também, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a aproximação com suas famílias, a contínua formação profissional, o provimento de recursos materiais, humanos e de apoios e, principalmente, modificações atitudinais em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme salienta Carvalho (2010) quando se refere à barreira de cunho atitudinal como uma das mais significativas frente à diversidade para a organização do atendimento educacional dos estudantes com deficiências.

Sobre um ensino de qualidade, como anteriormente discutido, Mantoan (2015) afirma que, visando a superação do modelo tradicional/conservador de ensinar, no qual prepondera a ideia de que qualidade de ensino significa supervalorização do conteúdo acadêmico, composto de datas, fórmulas, conceitos,

que centram a aprendizagem no racional, qualidade de ensino, considerando as práticas pedagógicas, “[...] são as ações educativas que se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo [...]”, e acrescenta que “[...] nessas circunstâncias, a aprendizagem é acentrada, ora destacando-se o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos.” e que “[e]m suas práticas e métodos pedagógicos, predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento” (MANTOAN, 2015).

A mesma autora (2013) prossegue argumentando que “a escola para todos” (MANTOAN, 2013, p.13) exige uma grande virada na formação dos professores, que é providencial que eles se concentrem na discussão dos problemas reais e concretos que se referem ao ensino e às possibilidades de mudanças para que se efetue a verdadeira inclusão como, felizmente, já está acontecendo em algumas redes de ensino público e particular. Concluindo seu argumento, a autora resume o conceito de escolas de qualidade:

[...] são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição, de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2013, p. 61).

Mantoan (2013) enfatiza que a inclusão e as práticas inclusivas não se limitam apenas ao espaço da sala de aula, mas se estendem ao que ela denomina de espaço ou ambiente educativo e este abrange a escola de modo amplo: a sala, as relações (entre professores, alunos e comunidade em geral) enfim, as práticas pedagógicas em sentido lato, como as definem Silva e Ferreira (2010). Assim, é necessário ter em pauta que o cotidiano da sala de aula e suas práticas inclusivas deverão se articular com os demais espaços escolares, abrangendo seus diversos atores, procurando também compreender os contextos sociais e políticos dos quais a escola faz parte.

Logo, a partir da discussão posta, pensamos que o problema está além da diferenciação conceitual entre as terminologias “integração” e “inclusão”. O que, de fato, interessa e demonstra avanço na política educacional em prol da inclusão de todos, inclusive de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns de ensino, é a proposta educacional ter assumido para si a transformação de suas práticas homogeneizadoras e excludentes em práticas inclusivas para atender à diversidade de alunos que compõem suas classes. Logo, nosso problema consiste em compreender como têm sido implementadas as políticas públicas para uma escola inclusiva no contexto das escolas brasileiras e como estas têm impactado nas práticas pedagógicas dos atores da escola – ainda mais considerando que persiste, na fala de professores e demais agentes do ensino regular, como veremos no capítulo metodológico, a crença de que não estão preparados para ensinar, com qualidade, a todos os alunos.

Assim, entendemos que a implementação de práticas inclusivas no sistema educacional, implica mudanças metodológicas e organizacionais no âmbito cotidiano, entre elas, a reestruturação do Projeto Político Pedagógico, por meio do qual se poderá prever as adequações necessárias, particularmente no que tange às remoções de barreiras e a formação profissional, com o objetivo de trabalhar melhor com as diferenças do seu público. Além disso, é necessário investir na formação continuada docente a fim de que possa ser implementada a proposta pedagógica coletivamente. Portanto, estes serão os focos de trabalho da proposta de intervenção desta investigação: por meio dos grupos focais fazer emergir as falas e as crenças sobre as práticas pedagógicas a partir do tensionamento provocado pela demanda da inclusão e pensar como estas práticas se cristalizam no dia a dia da escola, inclusive nos instrumentos que pautam esse dia a dia, como o projeto político pedagógico (PPP) e, a partir daí, desenhar uma proposta de formação por meio de oficinas formativas, coordenadas pela pesquisadora e desenvolvidas no próprio espaço da escola a partir de estudos de casos de ensino³ propostos pelas colaboradoras. A proposta vai ao encontro da autonomização dos sujeitos participantes desta investigação, visto que pensa a construção colaborativa dessas

³ Caso de ensino em educação é uma tecnologia de apoio à formação profissional em que os professores, gestores e demais agentes envolvidos mostram, relatam, trazem exemplos de situações complexas vivenciadas em suas atividades pedagógicas, proporcionando ao grupo de participantes uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos e o compartilhamento de situações a partir de suas próprias experiências (NONO; MIZUKAMI, 2016).

oficinas que desemboque em processos, práticas e produtos, como o próprio PPP, construídos colaborativamente, para atender, de fato, à demanda da inclusão e provocar, como Ferreira e Silva propõe, a interação teoria e prática.

2.3. Educação inclusiva: uma inclusão à brasileira?

Segundo Vincent Defourny (UNESCO, 2009, p. 6), a essência do conceito da educação inclusiva apesar de ter sido tão debatido, discutido e adotado na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade* e reafirmado no *Fórum Mundial de Educação*, não instituiu consenso entre os países signatários desses tratados ficando entendido, internacionalmente, como uma forma mais ampla de se apoiar e acolher a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Em alguns países, de acordo com Ainscow (2009), o termo inclusão ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiências dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Ainscow (2009) entende que o objetivo da educação inclusiva é de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária. A concepção e os princípios da educação inclusiva, contrapondo-se ao paradigma tradicional da organização do sistema educacional, referem-se à garantia dos direitos do cidadão e exigem a transformação dos sistemas de ensino a respeito das relações entre a escola e a família, das práticas pedagógicas e dos aspectos cotidianos e consiste em ensinar a todos os alunos juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, garantindo acesso pleno, sem nenhum tipo de discriminação.

Para Dutra e Griboski (2006) “[...] a inclusão expressa uma dimensão de direitos humanos e justiça social que pressupõe acesso pleno e a participação de todos, nas diferentes esferas da estrutura social [...]” (DUTTRA; GRIBOSKI, 2006, p.17). No Brasil, a proposta da educação inclusiva foi definida pelo Ministério da

Educação como diretriz da política pública para a transformação na estrutura da escola, por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iniciado em 2003.

Para Mitler (2003), a inclusão escolar é um processo de reforma e esse conceito envolve:

Um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais, estamos falando sobre uma mudança da idéia (sic) de defeito para um modelo social (MITLER, 2003, p. 25).

Esse repensar radical da política ao qual se refere o autor diz respeito à contraposição do paradigma tradicional da educação, baseado no modelo médico da deficiência (concepção de deficiência enquanto patologia individual), proveniente da resistência de a sociedade em se reorganizar para incluir pessoas com deficiências, visto que estas eram/são consideradas pessoas fora do “padrão de normalidade” que necessitavam de tratamento para cura ou reabilitação e, logo, adequação às normas e ao padrão de produtividade. Já o modelo social de deficiência (concepção de deficiência enquanto patologia social), refere-se à reestruturação do ambiente, a partir de políticas públicas visando condições de melhoria da qualidade de vida das pessoas já que a deficiência passa a ser vista não mais como algo de âmbito particular, individual, mas sistêmico.

Para Correia (2006), a inclusão pressupõe dois princípios essenciais:

[...] devendo o primeiro se ocupar da remoção das eventuais barreiras impeditivas de aprendizagens com sucesso e, o segundo, a fomentar respostas educativas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles com NEE. (CORREIA, 2006, p. 243).

O autor comenta que os dois princípios acima referidos garantirão a reorganização da escola e esta poderá promover, eficazmente, a aprendizagem de todos os alunos, em especial daqueles com NEE. Afirma também que o conceito de inclusão não deverá se afastar muito do objetivo que lhe deu origem, o atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, e declara que ele é “a favor de uma inclusão progressiva” que promova o sucesso escolar e que ocorra

simultaneamente aos serviços da educação especial, se necessário. O foco de sua abordagem, portanto recai na readequação do ambiente e das práticas pedagógicas com vistas a melhoria da aprendizagem, indo ao encontro da proposta de Carvalho (2010), para quem a proposta inclusiva pressupõe uma ‘nova’ sociedade e, nela, uma escola diferente e melhor do que a que temos hoje. Complementando a ideia, a autora explica que “[a] escola inclusiva, isto é, a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo onde as desigualdades não atinjam os níveis abomináveis com os quais temos convivido (CARVALHO, 2010, p. 113)”.

Para a autora a proposta da educação inclusiva deve beneficiar a todos e pautar-se por sentimentos de respeito à diferença e de acesso às oportunidades e de participação na sociedade. Ainda segundo Carvalho (2014), sobre as relações entre uma escola que se propõe inclusiva e a implementação de políticas públicas:

[...] precisamos entender que escolas receptivas, responsivas, isto é inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais (CARVALHO, 2014, p. 15).

Ainda sobre a proposta da educação inclusiva, Carvalho (2012) salienta que o novo paradigma se refere a todos os alunos que foram excluídos do processo escolar, pelas causas mais diversas, chamando-nos a atenção para aqueles que fracassaram na escola e para os que a ela não têm acesso.

Sassaki (1997), por sua vez, define inclusão como:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

A Declaração de Salamanca, como documento norteador da cultura, da política e de práticas inclusivas na escola, por sua vez, não define Educação Inclusiva, mas aponta seus benefícios como:

[...] meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso, proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-efetividade de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Para Sant'ana (2005), uma escola inclusiva é “[...] aquela aberta à diversidade, onde os alunos são respeitados nas suas diferenças e aprendem juntos, em classes regulares, possibilitando a interação e o desenvolvimento mútuo” (SANT'ANA, 2005, p. 96). Para Ferreira (2005) existe uma concordância entre os autores sobre a inclusão implicar celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes na escola, devendo servir ao currículo escolar para colaborar na formação da cidadania, sendo, então “[...] diversidade e diferenças constituintes de riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola, na vida” (FERREIRA, 2005, p. 43). Conforme a autora, (op. cit.), a inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor (FERREIRA, 2005, p, 44).

Com o propósito de situarmos o leitor e de retomarmos: 1. o objetivo geral deste trabalho, que é compreender como as novas demandas postas à escola pública de ensino regular no que tange ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar do ensino regular, em especial, nas práticas pedagógicas dos professores, de modo a proceder a avaliação das políticas públicas para a inclusão; e, a partir disto, formular propostas para formação continuada de professores, partindo do modelo de inclusão do coensino em diálogo com o AEE; 2. o problema de pesquisa, isto é, como essas práticas pedagógicas dos docentes e dos demais agentes pedagógicos da escola estão sendo ressignificadas em busca de estratégias que saibam trabalhar com a diversidade presente, com vistas a atender às mudanças ocorridas nos últimos anos; e, por fim, 3. analisando as concepções dos autores supracitados sobre o que é inclusão/educação inclusiva; percebemos que cada autor apresenta seu conceito e prática discursiva em torno da

educação inclusiva salientando aspectos específicos, como sistemas sociais no qual a escola está inserida; questões da escola em si, como currículo e recursos/adaptações; formação para cidadania; formação para estimular a autonomia. Nossa seleção de autores e conceitos, apesar dos diversos enfoques específicos, contempla aqueles que enfatizam as diferenças individuais como cerne de propostas e práticas inclusivas focadas nas potencialidades de cada aluno. Para efeito de aprofundamento nas questões concernentes, nos apoiaremos no conceito e nas propostas de educação inclusiva apresentadas por Carvalho (2010; 2012; 2014), em diálogo com o AEE, porque concordamos que uma escola inclusiva deve proporcionar oportunidades de acesso e participação para todos, observar os princípios que regem os Direitos Humanos e, além disso, compreendermos a necessidade de implementação de políticas públicas e sociais para que seja possível tornar diferente a escola que temos hoje, torná-la melhor, acolhedora e promotora da aprendizagem daqueles que a ela não tiveram acesso.

Assim, entendemos ser importante frisar que, no caso deste estudo, as discussões versaram acerca das questões referentes à educação inclusiva pela perspectiva da abordagem dos Direitos Humanos, uma das ramificações do modelo social da deficiência. Conforme referenciado ⁴ na justificativa deste trabalho, entendendo, como afirmam Karagiannis e Stainback (1999), que a educação é uma questão de direitos humanos devendo as pessoas com deficiências fazer parte das escolas, devendo modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, proposição que está referendada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994).

Prosseguindo a respeito das considerações dos autores sobre educação/escola inclusiva, segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007), a escola para se tornar inclusiva deverá, além de formar seus professores e equipe de gestão, reavaliar como acontece a interação entre seus profissionais e isto implica, necessariamente, uma reorganização de sua estrutura, de seu projeto político-pedagógico e de todas as práticas nele envolvidas, como recursos, avaliação, metodologias, estratégias. Acrescentamos ao que dizem as autoras citadas no parágrafo anterior que, no que se refere à organização do PPP, a previsão de

⁴ A proposta da Educação Inclusiva comunga dos princípios éticos dos Direitos Humanos, que reconhece a Educação como direito básico inalienável, e, logo, alicerça-se em uma visão social da deficiência (MEC/SEESP, 2004, p. 7).

adaptações curriculares/ flexibilizações curriculares como estratégia para alunos que delas necessitem é fundamental e, assim, em concordância com elas e, novamente com Carvalho (2014) a respeito do significado de Educação Inclusiva, pois compreendemos 1. a inclusão escolar brasileira como política pública assegurada pela CF de 1988 e pela LDB 9394/96; e 2. a escola inclusiva como aquela que procura se organizar para eliminar barreiras e criar estratégias de adaptação curricular/currículo flexível de modo a oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais os mesmos conteúdos oferecidos para os demais colegas da classe e fortalecer a troca de experiências visando um planejamento participativo e um trabalho pedagógico pautado pela colaboração, o que implica, o modo como compreendemos a formação de professores como chave central para as experiências bem sucedidas de inclusão, investimento na formação continuada dos seus profissionais, uma vez que neles persiste a crença e a afirmação de que não foram/estão preparados para lidar com alunos com necessidades especiais nas classes comuns de ensino.

Em outras palavras, entendemos que educação inclusiva é um processo que valoriza as diferenças, dedica-se ao desenvolvimento da autonomia do educando, que envolve compromisso político e ações em direção à aprendizagem, envolvendo estratégias didático-metodológicas que contribuem para a formação dos indivíduos, no qual todas as crianças conseguem aprender e que está diretamente ligado à qualidade da educação ofertada para todos. Dito de outro modo, compreendemos a educação inclusiva como uma das vertentes das políticas nacionais para assegurar e ampliar o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais ao acesso, à permanência e à participação independentemente de suas especificidades. Um dos aspectos dessa política se encontra na inclusão escolar, e enfatiza a responsabilidade da escola de planejar estratégias para responder às demandas, retirando-se o foco sobre as dificuldades individuais.

Conforme Mantoan (2006, p.15), cresce a adesão das escolas e das redes de ensino, dos pais e de professores, à inclusão das pessoas com deficiências nas classes regulares de ensino, como resultado das políticas de inclusão adotadas pelo Brasil desde 2005:

Tabela 1 – Matrículas na educação especial

Tabela 12 – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2013⁵: resumo técnico, 2014, p. 26

Dados do Censo Escolar revelam que houve aumento no número de matrícula de estudantes com deficiências. Desses estudantes, no ano 2014, estavam matriculados nas classes comuns das escolas públicas 698.768 estudantes. Já em 2015, o número de matrículas subiu para 718. 164 considerando-se a rede pública de ensino no Brasil.

Segundo dados fornecidos pelo MEC/INEP, levantados pelo Censo Escolar de 2015, temos os seguintes números para Jacobina:

Quadro 1 – Número de matrículas por modalidade

MODALIDADE	NÚMERO DE MATRÍCULA EM 2015
TOTAL	20.437
Educação infantil	2.773
Educação fundamental	11.959
Ensino médio	3.186
Educação profissional	1.289
EJA	1005
Educação especial	292
Classe comum	241
Classes exclusivas	51

FONTE: Censo Escolar 2015

Diante da questão da educação inclusiva, posta às escolas, que implica trabalhar a diversidade, exige e requer que as crianças com necessidades

⁵Fonte: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>

educacionais especiais sejam atendidas e frequentem as classes de ensino regular, como a Escola Professor Carlos Gomes da Silva tem contemplado em suas práticas pedagógicas cotidianas, previstas no Projeto Político Pedagógico, as questões da diversidade e da inclusão dos alunos NEE, nas classes regulares do ensino? Os professores estão sendo continuamente formados/preparados para atender a esta demanda? Pensam-se capazes? Como a inclusão afeta suas práticas em sala?

Entendemos que a formação de uma cultura inclusiva na escola pressupõe, em princípio, uma mudança nas crenças, valores e atitudes em relação à diversidade humana e à inclusão das pessoas com deficiência, no sentido de superação da visão hegemônica que historicamente tem pautado as práticas sociais e educativas, o que implica, necessariamente, na construção de estratégias pedagógicas com vistas a oferecer ensino de qualidade para todos. No entanto, para além do desejo e da realização das práticas educacionais dos professores e dos demais atores da escola, a edificação de uma escola inclusiva, requer a existência de políticas públicas (como explicitado anteriormente) que sejam capazes de efetivar e subsidiar o processo de inclusão, não cabendo apenas àqueles o compromisso com o novo paradigma proposto, pois a escola não está isolada do contexto global da educação, nem da política social e econômica do país.

É importante enfatizar também que a inclusão das pessoas com necessidades educacionais nas classes regulares não se traduz e concretiza apenas pela matrícula e permanência do aluno junto aos seus pares nas classes regulares, ou pelo acesso aos imprescindíveis serviços do Atendimento Educacional Especializado àqueles que deles necessitam, mas, sim, na reestruturação das antigas concepções educacionais para e a favor do desenvolvimento pleno desses educandos, respeitando-se suas diferenças.

2.3.1. Modelo de inclusão adotado pelo Brasil: O AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (MEC/SEESP, 2008) – além de definir o público envolvido da educação especial, significou progresso na evolução histórica da educação

brasileira, ampliando o número de matrículas de pessoas com necessidades especiais nas classes comuns de ensino e estabelecendo as funções do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quais sejam:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na formação e fora dela (MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Assim, o modelo de inclusão adotado pelo Brasil preconiza a escolarização das pessoas com necessidades especiais nas salas de ensino regular e com atendimento especializado (AEE) como complemento ou suplemento. Adotado nas escolas brasileiras, o AEE foi regulamentado pela Resolução do CNE/CEB 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, devendo esse atendimento ser realizado, prioritariamente (Art. 5º), nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno da escolarização e, dentre outros aspectos, definiu as atribuições do professor da Educação Especial (Art. 13º, inciso VIII):

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a

participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Chama-nos a atenção a extensa lista de atribuições deste profissional bem como, particularmente, o oitavo item, relativo à “articulação destes com os professores da sala de aula comum” com o objetivo de facilitar e promover a acessibilidade, a participação dos alunos nas atividades e a aprendizagem, mas que já está posto nos itens IV, V e VI. Pelo que nos tem apontado a literatura na área, bem como o campo, essa articulação entre SRM/AEE e seu professor e a sala de ensino regular e seu professor ainda não foi concretizada de modo efetivo: há, de fato, pelas falas que emergem nas entrevistas, no questionário e no grupo focal, desconhecimento do papel e da função do AEE e de seu professor. Compreendemos, portanto, que a ressignificação das práticas pedagógicas por parte dos professores, a partir de uma perspectiva inclusiva e conforme demandada pelos documentos norteadores trabalhados ao longo deste capítulo, ainda não aconteceu; mesmo após 10 anos da implantação da política nacional para inclusão escolar da pessoa com deficiência, as salas de recursos ainda não se tornaram espaços de operacionalização, de modo efetivo, da participação de alunos com NEE no processo de aprendizagem coletivo na sala de ensino regular.

No entanto, ainda que consideremos os avanços implementados PNEE (2008) e que reconheçamos a importância do modelo em vigência do serviço do AEE para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares comuns do ensino em nossas escolas, por outro lado, constatamos por nosso trabalho em campo – tanto a fase exploratória da pesquisa com os questionários e entrevistas, quanto a fase de intervenção com os grupos focais – que as questões que a literatura especializada na área tem levantado são pertinentes: não existe a interlocução, a articulação preconizada, nem a parceria desejável entre os profissionais que atuam nas classes comuns do ensino e os que trabalham nas classes do AEE, como também entre os demais agentes escolares. Partindo de tais análises, entendemos ser oportuna a avaliação deste modelo de inclusão para pensar a proposição de novos modelos de serviço de inclusão escolar para a Escola Professor Carlos Gomes da Silva, a título de projeto piloto, para reavaliar e reestruturar as políticas públicas para educação inclusiva. Nossa intervenção, inclusive, parte da articulação do modelo já adotado com as propostas

do coensino. Trata-se de uma proposta alternativa de serviço de Educação Especial que, além de prever uma aproximação entre os professores das salas comuns e das salas de Educação Especial, propõe que todos os profissionais da escola, incluindo diretores e coordenadores pedagógicos exerçam “[...] o papel de articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33).

Entendemos que esta proposição será favorável à reflexão sobre antigos padrões de comportamento e crenças, inclusive também no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas compartilhadas, ao delinear-se por intervenções didático-metodológicas que visam, além da aproximação entre os diversos setores que compõem a escola, oportunizar formação continuada para professores e outros profissionais, em espaços que chamamos de Oficinas Formativas a serem incluídas no Projeto Político Pedagógico da Escola.

2.4. Formação continuada: o papel do professor na educação especial/ inclusiva e da universidade nessa formação

...é urgente que haja na organização do trabalho uma permeabilidade de Educação continuada, em que as pessoas estejam se educando permanente e reciprocamente. Portanto, é necessária a criação de um ambiente educativo, um ambiente pedagógico, no qual caiba a possibilidade de as pessoas se ensinarem e aprenderem ao mesmo tempo mas com as outras. (Mario Sergio Cortella, 2015).

Cumpre-nos esclarecer ao leitor que o objetivo desse tópico não é estabelecer a diferenciação do papel do professor na Educação Especial e/ou na Educação Inclusiva, nem fazer a diferenciação entre os conceitos, de forma que os trataremos como termos inter-relacionados, não excludentes, refletindo sobre a formação do professor, especialmente os da rede pública de ensino, para atuar no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (nas classes regulares de ensino).

Com base no nosso entendimento sobre inclusão escolar e nas implicações que a ela se vinculam, julgamos de fundamental importância a ressignificação do

papel do professor diante da demanda da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, independentemente de sua atuação ser nas classes regulares ou nas Salas de Recursos Multifuncionais, a partir da reavaliação de suas práticas e de seu conceito sobre formação, passando assim a considerar a relevância da formação continuada/processual/em serviço para a melhoria da sua prática, sem perder de vista o foco da interpenetração contínua entre teoria e prática, esta orientada teoricamente e aquela vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática (LIBÂNEO, 2013a).

O movimento progressivo e contínuo da democratização do ensino promovido pelo princípio da Educação para Todos, impulsionado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, realizado na Espanha em 1994, que originou a Declaração de Salamanca, mudou significativamente o sistema educacional, ao demandar investimentos de diversas naturezas para assegurar a permanência e a participação das pessoas com deficiências nas escolas e o perfil do professor brasileiro, ao propor que estes grupos fossem matriculados na escola regular. E um dos aspectos fundamentais a ser considerado para que o processo de democratização seja efetivado é o investimento contínuo na formação do professor para atuar na educação especial/inclusiva – o que inclui o professor da classe de ensino regular comum – pois este profissional tem sido constantemente convocado a corresponder às expectativas de atendimento a uma demanda para a qual não foi preparado em sua formação inicial. O processo educativo atual requer do educador uma postura emancipadora e cooperativa, baseada no diálogo, na observação, na reflexão individual e grupal, onde seja possível o estabelecimento de redes e comunidades de aprendizagem profissional, por meio das quais suas experiências e conhecimentos sejam a matéria-prima a ser utilizada para a melhoria da prática.

Segundo Gatti (2009), as atuais condições de trabalho para o professor lhe demandam “[...] qualidades e atitudes pessoais como interesse, paixão, paciência, vontade, convicção, criatividade, entre outros [...]” (GATTI, 2009, p. 232), que vão além do ato de ensinar, requisitos que extrapolam os currículos dos cursos de capacitação formais, dos quais são oriundos. Neste contexto, portanto, ressaltamos o caráter de continuidade, permanência e disponibilidade do professor no processo de formação, entendida aqui como:

[...] processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo (TARDIF, 2002, p. 177).

Cappellini (2004) aponta que a escola está chamada a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o mundo capitalista, porquanto ela precisa colaborar para a formação do indivíduo, ajudando-o a compreender a sua realidade. Nesse processo, ao professor é solicitado que promova a integração dos grupos, dentro da conscientização, convivência e aceitação da diversidade humana por meio de ações de cooperação.

Mendes (2004) enfatiza que o sucesso da educação inclusiva está intimamente relacionado à prática pedagógica do professor da classe comum, que deverá propor situações de aprendizagem que contemplem todos os alunos e que “[...] uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar.” (MENDES, 2004, p. 227), que exige mudanças substanciais no ambiente escolar, dentre elas, a presença e a participação de pessoas qualificadas para que o trabalho seja posto em prática.

De acordo com Cappellini e Mendes (2004), Mendes, Cappellini e Zerbato (2014), a formação continuada de professores que atualmente se propõe pela ótica da inclusão escolar deve estar baseada no princípio da indissociabilidade entre a teoria e prática e desenvolver-se num ambiente que envolva “estudo ativo, reflexivo e cooperativo” (CAPPELLINI; MENDES, 2004, p. 606), que proporcione condições práticas e próprias de sala de aula aliada ao apoio técnico dos responsáveis pela formação e autoavaliação deste processo.

Capellini (2004) ressalta que o objetivo central da formação continuada deve ser:

[...] o de desenvolver um educador pesquisador que tenha, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade de sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e que vá construindo autonomia na interpretação da realidade e dos fazeres pedagógicos presentes no seu fazer pedagógico (CAPELLINI, 2004, p. 73).

Bueno (1999) pondera que a formação de professores numa perspectiva inclusiva não se resume a inserir algumas disciplinas no currículo, porém numa

formação que faça parte de uma política voltada para a diminuição do fracasso escolar. Ao mesmo tempo, o autor adverte ainda que “[...] a inserção ou preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais.” (BUENO, 1999, p. 18), poderá, através de suas práticas, ratificar processos de exclusão. Portanto, a partir dos autores acima referenciados, percebemos a estreita relação entre o pensar a educação e a escola inclusiva a partir das práticas pedagógicas dos professores e, logo, o papel da formação continuada para dar espaço ao professor, já atuante, refletir sobre suas práticas e ressignificá-las a partir da demanda da educação inclusiva. Portanto, devemos pensar no papel da Universidade em diálogo com a educação básica em busca de caminhos que propiciem o desenvolvimento de práticas pedagógicas includentes.

Considerando as três dimensões constitutivas da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – a sua responsabilidade social, destina-se, primeiramente, a formação de profissionais para atuar na Educação Básica, ou seja, reside primeiramente na formação de recursos humanos, professores. Jesus e Silva (2013) afirmam que os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades públicas do país são responsáveis pela maioria da formação docente daqueles que atuarão nas classes das escolas públicas de Educação Básica, daí a importância dessa formação para o desenvolvimento social, cultural, político e econômico de uma sociedade efetivamente inclusiva e para a formação cidadã.

No entanto, no que diz respeito às linhas de ação voltadas para a Educação Inclusiva/Especial, segundo Glat e Pletsch (2010), estudos demonstram que os professores e demais atores do cenário escolar estão sentindo-se despreparados ou incapacitados para trabalhar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais ou outras condições atípicas de desenvolvimento que possam interferir no seu processo de ensino aprendizagem, o que se constitui na principal barreira para a inclusão escolar, ressaltando ainda os autores que a precariedade na formação ofertada pela Universidade não atinge apenas os professores que atuam nas classes comuns de ensino, mas também os professores especializados.

As autoras ainda apontam que, na maioria dos cursos universitários do país, a inclusão social não aparece nos currículos como matéria relevante, “[...] daí os futuros docentes continuarem despreparados para atuar sob o novo paradigma de sociedade aberta à diversidade [...]” (GLAT E PLETSCHE, 2010, p. 346), que

pressupõe uma reestruturação nos sistemas tradicionais de formação docente e que formar profissionais educadores para assumir novas atitudes e práticas voltadas para a valorização da diversidade humana e construção de estratégia de ensino que oportunizem a aprendizagem de todos os alunos é o grande desafio posto às universidades.

Para Bueno (1999), entre as pessoas envolvidas na formação de professores – formuladores de políticas públicas, profissionais e intelectuais da educação – parece haver concordância em que essa estruturação didático-metodológica deva acontecer exclusivamente por intermédio das Universidades – o que vem a reforçar a vocação primária da Universidade. Porém, no que diz respeito à formação docente para atuar na educação inclusiva, “[...] estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos” (BUENO, 1999, p. 08), o que implica dizer que para que a formação docente se concretize em práticas pedagógicas reflexivas e efetivamente inclusivas, será necessária a reformulação das bases da relação entre as instâncias educacionais “Universidade” e “Educação Básica”, ou seja, é necessário renovar os paradigmas de ensino com vistas a atender às demandas sociais da contemporaneidade que exige uma escola aberta, democrática e inclusiva com profissionais preparados para desempenhar suas funções no processo ensino e aprendizagem.

Em se tratando da possibilidade de alterar a realidade da Educação Especial no país, Mendes (2002) também ratifica a responsabilidade da Universidade:

A Universidade enquanto agência formadora, além de produzir conhecimento tem ainda a responsabilidade de qualificar os recursos humanos envolvidos tanto em cursos de formação inicial quanto continuada, o que é um desafio considerável para o sistema educacional brasileiro de nível superior (MENDES, 2002, p. 03).

Dito de outro modo, considerando os desafios a serem enfrentados para, de fato, o sistema educacional se tornar inclusivo – a partir da articulação entre a Universidade e a Educação Básica – garantindo acesso, permanência e qualidade para todos os estudantes em todos os níveis de ensino, destacamos a formação docente como eixo crucial de mudanças na escola, em primeiro lugar, por entendermos estar ela diretamente vinculada à qualidade da educação oferecida, por comungarmos da ideia de que para atender as premissas da Educação Inclusiva que implica, dentre outros, acolher, valorizar as diferenças e respeitar as

singularidades dos educandos, é necessário atentar para a qualificação profissional pautada nos princípios da educação para a diversidade, de modo a possibilitar que o professor e demais atores escolares ressignifiquem suas práticas pedagógicas na triangulação teoria e prática e, por fim, por entendemos que a precariedade/ausência de formação dos professores para trabalharem com a inclusão se constitui num sério problema para a implantação de uma política pública de inclusão, ou seja, para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para tanto, educar para a diversidade, requer, além de clareza dos princípios da inclusão escolar, refletir sobre a formação continuada de professores, nosso foco neste trabalho. O objetivo da formação de professores para atuar na diversidade deveria ser a manutenção de espaços abertos ao debate, dada a complexidade a respeito do planejamento e desenvolvimento das ações e atividades do cotidiano, de modo a promover a releitura dos processos de interação, de ensinar e aprender, que contemplem a pluralidade na escola, pois muitos professores sentem-se/dizem-se despreparados para ensinar à turma toda e para lidar com a diversidade, principalmente aquela decorrente de necessidades educacionais especiais, uma vez que sua formação inicial, alegam, não os preparou para lidar com as diferenças. (CAPELLINI; MENDES, 2004; MANTOAN, 2015). Essa preocupação dos professores advém da necessidade de reformulação das práticas pedagógicas tradicionais, nas quais a formação que receberam era pautada para o trabalho com classes “homogêneas”, com o aluno “ideal”, conforme argumenta Mantoan (2003):

Uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças nas escolas, nas salas de aulas. Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e até mesmo, quando eles existem concretamente [...] Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo (MANTOAN, 2003, p. 130).

Dessa forma, fica evidente que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino cria novos desafios para a formação de professores, exigindo deles competências para trabalhar eficazmente com turmas heterogêneas, pois a mudança de paradigma proposta pela Educação Inclusiva, impõe, como vimos falando ao longo da introdução e deste capítulo, uma outra concepção de escola, de práticas pedagógicas e organização de situações de

aprendizagem. Isso implica ressignificar a dimensão do papel do professor diante do desafio de formar uma nova geração para enfrentamento das demandas do nosso século, o que não cabe no desenho de um modelo tradicional de educação, tampouco em manuais de técnicas específicas que os capacitem a trabalhar com qualidade com os alunos que são público-alvo da educação especial e inclusiva.

Nesse mesmo sentido e acrescentando as responsabilidades dos sistemas de ensino quanto à formação profissional para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, Prieto (2006) analisa a questão:

[...] a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p.57).

Para se ajustar aos princípios inclusivos, é essencial que os docentes e as escolas revejam concepções, orientações e estratégias de ensino, de modo que todos os alunos tenham possibilidade de ter reconhecidas e atendidas suas necessidades, desenvolvendo suas potencialidades ao máximo, sendo o processo percebido como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar, assim como o êxito e o fracasso escolar. A esse respeito, através da Declaração de Salamanca (1994, p.11), é feita uma chamada para que os programas de formação de professores dediquem-se e assegurem o atendimento das necessidades educacionais especiais nas escolas, não se esgotando nas etapas iniciais. (MARTINS, 2008).

A necessidade de preparação adequada dos professores também está recomendada pela atual LDB (1996), inciso III, como pré-requisito para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais quando estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar a esses estudantes, professores do ensino regular capacitados para integrá-los nas classes comuns.

Sassaki (2003, p.01) salienta que para formar professores de qualidade para todos, é necessário “[...] reconhecer os princípios educacionais inclusivos, que são orientados pela colaboração e cooperação, além da autonomia intelectual e social, aprendizagem ativa, senso de pertencimento [...], entre outros” (SASSAKI, 2003, p.01).

Ainda a respeito da formação de professores, Carvalho (2014) nos adverte que reconhecer a necessidade de atualização já é o início de um processo a nos tirar do imobilismo e da inquietação, pois “[...] a vivência da inquietação é que nos faz avançar” (CARVALHO, 2014, p. 159-160) e, neste caso, o avanço implica em adoção de teorias e práticas em consonância com o novo paradigma educacional que ampara os propósitos da escola inclusiva, ressaltando que a formação continuada não deve ficar restrita aos cursos de atualização para professores, ainda que eles sejam necessários e ofereçam uma boa bagagem de informações. Segundo a autora, a experiência demonstra que os referidos cursos se tornam insuficiente caso não aconteçam como rotina das escolas, como encontros para estudos e discussão sobre o fazer pedagógico envolvendo a comunidade; que é necessário valorizar estes “espaços” de discussão, a serem desenvolvidos sistematicamente e constar do projeto político pedagógico da escola

Compreendendo que “[...] a parceria com o campo de pesquisa é fundamental para o alcance dos objetivos traçados pelo estudo e cientes de que o pesquisador não é detentor do conhecimento, por isso, ele estuda.” (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 351), no presente trabalho investigativo, a relação estabelecida entre a Universidade e a Educação Básica procurou se firmar na produção do conhecimento e da pesquisa com o objetivo de estabelecer um debate/reflexão crítica a respeito de seus papéis sociais e das políticas públicas existentes, em implantação ou ainda incipientes em torno da inclusão dos alunos NEE nas classes regulares de ensino. Por meio de uma ação colaborativa que propõe a revisão de concepções, saberes e práticas (PIMENTEL, 2013, p.30) foram discutidas, pensadas e planejadas – particularmente nos grupos focais – o desenho da intervenção no ambiente escolar por meio de estudos de caso de ensino⁶ trazidos pelas professoras e oficinas formativas com foco em adaptações curriculares, sem perder de vista as características do contexto escolar e o vínculo teoria-prática, reflexões estas consideradas essenciais para a inovação de práticas pedagógicas.

Na visão de Rodrigues (2008), pensar a formação de professores no âmbito da inclusão não seria promover a adição de mais conteúdos ao seu currículo de

⁶ Caso de ensino em educação é uma tecnologia de apoio à formação profissional em que os professores, gestores e demais agentes envolvidos mostram, relatam, trazem exemplos de situações complexas vivenciadas em suas atividades pedagógicas, proporcionando ao grupo de participantes uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos e o compartilhamento de situações a partir de suas próprias experiências (NONO; MIZUKAMI, 2015).

formação, com ênfase em aspectos teóricos distanciados da prática, mas proporcionar a estes profissionais, além de novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento, a aplicação destes num contexto real. Nessa perspectiva, Sartoretto ressalta que:

Formar professores para essa escola significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado mudando nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar de pensar a gestão da escola e da relação dos professores com seus alunos. (SARTORETTO, 2013, p. 09).

O redimensionamento das competências atribuídas ao professor, proposto pelos autores referenciados, nos remete a pensar que estes profissionais também são aprendizes, e como tal, precisam repensar seus valores e crenças, precisam estar atentos à substituição do ensino tradicional, fragmentado e instrucional, baseado no mito do aluno padrão, ideal, por uma pedagogia centrada na atenção à diversidade, iniciando-se pelo acolhimento das diferenças nas salas de aula, como primeira quebra de barreira a contar para a inclusão, seguido pela busca de novas respostas educacionais, que acomode os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, utilizando-se de adaptações/flexibilizações curriculares, estratégias e recursos de ensino que favoreçam uma educação de qualidade para todos – são as modificações organizacionais que farão parte do cotidiano das práticas pedagógicas inclusivas.

Considerando que os professores carecem de formação em educação inclusiva e que esta deveria se dar de forma interdisciplinar na formação inicial, Mantoan (2015, p. 81-82), propõe o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores e demais agentes escolares, para se obter o sucesso esperado na formação emergencial para a inclusão, devendo esta recair sobre experiências concretas e situações cotidianas nas salas de aula como matéria-prima para as transformações pretendidas no sistema educacional, de modo a tornar o ensino acessível a todos os alunos. Dentre as ações formativas, a autora propõe ainda a criação de grupos de estudos com encontros regulares nas escolas com o objetivo de refletir, discutir e compreender os problemas educacionais e pedagógicos, com base em conhecimentos científicos, dos quais participariam, além dos professores das

classes regulares, o professor da educação especial, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), o coordenador pedagógico e o diretor da escola.

Como estratégia para redimensionamento de competências e formação continuada/em serviço para professores e gestores da unidade escolar parceira, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), criado no mês de agosto de 2015, funciona como espaço de discussão e reflexão a respeito da educação inclusiva e especial pela perspectiva do multiculturalismo crítico, que argumenta em favor de uma educação na qual a diversidade é valorizada e incluída nas suas práticas cotidianas. A instituição supracitada conjuga participantes que estão na formação inicial, discentes de pós-graduação, pesquisadores experientes, está aberto e tem feito intervenções para participantes, que podem ser compreendidas como ofertas de formação continuada. Além disso, ela propõe, para os colaboradores da Escola, a oferta de “Oficinas Formativas” intermediadas pelo “Ensino Colaborativo” ou “Coensino”, concebido como estratégia de formação, baseado na parceria e compartilhamento de responsabilidades, de planejamento, avaliação e demais processos pedagógicos entre os professores do ensino regular comum e da educação especial com o objetivo de favorecer a inclusão escolar.

Portanto, a formação continuada intermediada pelo Ensino Colaborativo sustenta-se na relação indissolúvel entre teoria e prática, em que os colaboradores, em ações de interdependência, deverão desenvolver uma atitude de reflexividade da sua prática, ampliar e “[...] unir habilidades criativas para a resolução de problemas, apoiando-se um ao outro de forma que todos assumam suas responsabilidades educacionais” (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 125). Ademais, essa nova abordagem de formação, tem como um dos objetivos desenvolver um educador pesquisador, além de questionar o sistema educacional vigente para a inclusão escolar e propor alternativas de transformação da realidade, visando estratégias para o enriquecimento de competências profissionais. Assim, esta formação continuada/em serviço proposta para professores e gestores da Escola Professor Carlos Gomes da Silva, em forma de Oficinas, deverá ser construída com base num processo flexível, de negociação constante entre os profissionais da Universidade e os participantes do estudo, o que requer uma relação de respeito mútuo, no qual não se pretende negar ou desqualificar o trabalho já em desenvolvimento, mas propor uma nova forma de interação entre os profissionais, na qual os saberes, práticas,

vivências e experiências sejam aproveitados e conhecimentos sejam reelaborados, de modo a iniciar a construção uma cultura colaborativa e de formação profissional, utilizando-se, para isso, do espaço-tempo das Atividades Complementares (AC).

Nóvoa (2002), por sua vez, afirma que o aprender contínuo é essencial e que a escola é lugar de crescimento profissional permanente. Na mesma linha de raciocínio de Mantoan e Nóvoa, Libâneo defende que:

[...] a formação continuada pode possibilitar a *reflexividade* e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, *é preciso refletir* sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2013a, p. 188).

Assim, com base nas referências apontadas, entendemos que as práticas de formação continuada/em serviço, pautadas pela colaboração, participação e reflexividade convergem para a reelaboração do Projeto-Político-Pedagógico da escola, nas bases da “Educação Para Todos”, prevendo e buscando coletivamente melhores formas de ação e decisão, assim como a participação dos profissionais em cursos de qualificação, congressos, seminários, oficinas formativas e afins, que são de responsabilidade compartilhada entre os docentes, os técnicos-administrativos e os gestores das instituições. Consideramos, pois, que a relação de parceria, de colaboração e de troca de experiências é indispensável para a implantação de um sistema educacional ancorado pelos preceitos dos Direitos Humanos e da Justiça Social, que assegure formação continuada/em serviço dos professores e demais agentes educacionais como condição para a inclusão efetiva dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes regulares/comuns de ensino.

Portanto, produzir conhecimentos, desenvolver habilidades, desempenhar de maneira satisfatória, competente e responsável seu papel de ensinar e aprender para a diversidade, trabalhar colaborativamente, compartilhando responsabilidades e decisões voltadas para práticas mais adequadas às exigências educacionais da contemporaneidade, orientando-se para além dos aspectos instrumentais e partindo para o exercício constante da reflexão, é o grande e atual desafio posto à formação inicial e continuada de profissionais para atuar no contexto da educação especial/inclusiva das escolas brasileiras, conforme já referido por Glat e Pletsch (2010) neste capítulo.

Dessa forma, como proposta de trabalho participativo e reflexivo para a Escola Professor Carlos Gomes da Silva, nosso lócus de estudo, apresentamos a proposta de formação continuada com base em modelo de inclusão que alia ao AEE o ensino colaborativo ou coensino como uma possibilidade de desenvolvimento profissional e de melhoramento do ensino para todos os alunos – em especial para aqueles com necessidades educacionais especiais – de construção de uma escola pública brasileira mais inclusiva, na qual os professores e demais profissionais envolvidos no processo de educação compartilham experiências, ainda que “[...] as culturas escolares imponham desafios na implantação do referido modelo, principalmente no tocante à formação [...]” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 88). Apesar dos desafios, estudos de Capellini e Mendes (2007) indicam o trabalho colaborativo como uma estratégia promissora para o desenvolvimento profissional e demonstram que ele “[...] funcionou como uma estratégia em potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos [...]” (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 113-128), considerando-se os dados relevantes da literatura de pesquisas nacionais e internacionais. Ademais, o desenho das intervenções pensadas parte de uma abordagem que coaduna a reflexão sobre a prática aliada à intermediação com a teoria por meio dos estudos de caso de ensino trazidos pelos próprios professores a partir de sua vivência e experiência cotidiana na escola.

Para a realização das etapas do trabalho, numa fase preliminar do estudo (fase exploratória), a fim de nos aproximar do campo e buscando contextualizar a pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica por meio da literatura especializada sobre educação inclusiva e os impactos desse novo paradigma educacional sobre as práticas pedagógicas; apresentamos o projeto de investigação, que foi acolhido, ficando acordado entre pesquisadoras da universidade e participantes colaboradores que trabalharíamos sob as orientações teórico-metodológicas da pesquisa-ação colaborativa. Mantendo uma atitude coerente com tais pressupostos e com o objetivo de conhecer o funcionamento da escola, a cultura escolar e sua dinâmica em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, utilizamo-nos da aplicação dos instrumentos previamente selecionados e acordados com os participantes (observação participante), o que nos possibilitou uma primeira análise do contexto pesquisado, levando-nos a pensar na necessidade de ressignificação dessas práticas e de elaborar alternativas para, de fato, colaborar

para a efetivação da proposta de inclusão educacional, que o município de Jacobina aderiu, no ano 2005, quando da implantação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

A segunda fase do trabalho consistiu em dialogar com a equipe de profissionais da Escola, num espaço interativo, no qual todos os participantes expuseram suas opiniões, no sentido de explicitar e de propor a construção conjunta de um trabalho de intervenção naquele ambiente escolar, a partir dos dados levantados na etapa precedente, tendo como pressuposto essencial proceder a uma análise crítica dos contextos escolares, visando transformá-los e, ao mesmo tempo, “[...] valorizar o fazer e o saber dos participantes da investigação” (CAPELLINI, 2004, p. 104). Partindo de tais princípios e com base nas orientações teórico-metodológicas do modelo de serviço do Coensino, iniciamos o projeto de intervenção na referida escola com as reuniões de Grupo Focal, acordadas na semana anterior (06/04/2016) entre as pesquisadoras da universidade e as colaboradoras da escola, estabelecendo-se datas, temas para a discussão e horário para a realização das reuniões (15/04, 29/04, 13/05 e 27/05 de 2016), a saber: Práticas pedagógicas (15/04/2016), AEE (29/04/2016), Modelos de Inclusão (25/05/2016), Projeto Político-Pedagógico (27/05/2016). Quanto à realização desse último Grupo Focal, houve uma nova proposta de data pelos participantes da pesquisa, tendo ficado acordado que o conteúdo será trabalhado durante as “Oficinas Pedagógicas”, agendadas, preliminarmente, para serem iniciadas a partir do mês de agosto de 2016. De modo que foram realizados na Escola no horário das AC os três outros com os temas planejados.

As reflexões sobre as temáticas cotidianas selecionadas passaram a emergir das falas das participantes a partir das provocações da mediadora dos grupos e dos roteiros traçados (Apêndice A), ficando entendido que é necessário pensar uma nova forma de apoio à inclusão escolar, como alternativa ao padrão de SRM e que o modelo de serviço chamado Coensino, pode ser viável e promissor para melhorar as práticas pedagógicas desta Escola. Como dito no capítulo anterior, neste modelo alternativo de inclusão, o professor da Educação Especial e os professores da classe comum articulam ações, dividem responsabilidades quanto ao planejamento, avaliação e execução de tarefas, compartilhem recursos, trabalham em parceria no ensino a grupos heterogêneos de estudantes, enquanto os gestores escolares e a coordenação pedagógica exercem seus papéis imprescindíveis de apoiadores,

redimensionando o papel e o lugar do AEE, de seu professor, e do diálogo com os professores e a sala de ensino regular para que as práticas pedagógicas se tornem inclusivas e possam ofertar um ensino acolhedor das diferenças e de qualidade para todos. Para tanto, como temos discutido nesta seção, consideramos a formação continuada/em serviço como central, a partir da recuperação das ACs como formativas, da experiência e formação do professor como centrais, da prática pedagógica como desdobramento e intermediação entre teoria e prática, aquela alimentando esta e a prática desdobrada na reflexão é ressignificada.

2.5. Reflexões sobre práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva

É possível afirmar que a transformação estrutural da sociedade não se consolidará sem que a educação desempenhe a tarefa que lhe cabe como problematizadora das relações sociais. A educação escolar, constituída num sistema de instrução e ensino, é uma prática componente do contexto social que tem por objetivo o desenvolvimento do ser humano, prática esta que não é neutra, mas com propósitos intencionais e sujeita às condições sócio-históricas, culturais e econômicas da sociedade na qual se insere.

Conforme Libâneo (2010) “[...] a educação é uma atividade intencionalmente impulsionada conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais. Estas considerações identificam o caráter crítico-social da educação” (LIBÂNEO, 2010, p, 82). Nesta definição em que se compreende a educação como prática social intencionalizada e influenciada pelo meio social, fica claro o seu papel mediatizador no desenvolvimento dos indivíduos, operando suas atividades entre os conhecimentos e a prática – a ligação teoria-prática – e foi do caráter intencional, estruturado e sistemático da educação escolar implicando em condições específicas de práticas pedagógicas, especialmente as das docentes, voltadas para o atendimento das necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, que nos ocupamos a tratar neste ponto da produção, a fim de compreender as relações estabelecidas dentro do contexto escolar em estudo,

tomando por referência o paradigma da educação inclusiva e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Retomando as reflexões e entendido que a educação escolar é uma instância da educação intencional e formal, que “[...] implica objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos e lugares.” (LIBÂNEO, 2010, p. 87), entendemos, por outro lado, que sempre haverá relação entre as modalidades formal e não-formal na educação escolarizada, que são “[...] as atividades extra-escolares que provêm conhecimentos complementares em conexão com a educação formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 89). Diante do exposto, fica esclarecido que a prática pedagógica do professor é também uma prática consciente, sistematicamente organizada, intencional e planejada por meio de objetivos, metodologias e critérios determinados, inspirada pelas concepções individuais e pelas influências e tensões que estes profissionais recebem do contexto social. Podemos chamar tais influências de desafios e/ou pressões, uma vez que os professores estão sendo chamados a responder às exigências impostas pela realidade social e pelo cotidiano da vida escolar, diante das quais, acredita-se despreparado, como é o caso da educação especial na perspectiva inclusiva.

As propostas de adaptações curricular-metodológicas, de novas formas de interação professor-professor, professor-outros profissionais da escola e professor-aluno, procedimentos escolares menos elitistas e menos reprodutores, com vistas a tornar a escola mais democrática e aberta aos grupos antes distantes desse ambiente, podem se constituir em situações de insegurança para esses profissionais não acostumados a lidar e a ter presente na escola uma clientela considerada “diferente” ou, como a literatura tem definido: especial.

Para o desenvolvimento desse trabalho, adotamos como foco de análise o cotidiano escolar e as atividades rotineiras que se desenvolvem nesse cenário, a cultura escolar deste ambiente, as relações estabelecidas entre as colaboradoras do estudo e entre elas e os/as discentes, seus saberes, a formação profissional e as práticas pedagógicas que colaboram para a construção de uma escola inclusiva, acolhedora, responsiva, cidadã e de qualidade, conforme as políticas públicas adotadas. Durante este trabalho, temos nos perguntado constantemente: quais as mudanças paradigmáticas ocorridas na Escola, no que tange às suas práticas, a partir da implantação de uma nova proposta que prevê a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino? É a esta

questão que temos voltado constantemente e da qual partimos para pensar o conceito de prática pedagógica e pensar em práticas pedagógicas inclusivas.

Apesar de a literatura apresentar o conceito de prática pedagógica a partir de diferentes abordagens e alguns autores a ela se referirem como prática educativa, entendemos que os dois campos se inter-relacionam. A opção teórico-metodológica pelo conceito de prática pedagógica pressupõe um processo intencional de aprendizagem, permeado por ações específicas. A esse respeito, Estrela (1994) afirma que:

[...] é pois, quer pelo caráter organizado de uma prática diretamente ligada à transmissão intencional do saber, num quadro institucional criado para essa transmissão, quer pelo caráter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta forma de educação que o campo pedagógico se distingue do campo educativo (ESTRELA, 1994, p. 31).

A autora esclarece qual é a especificidade do nosso objeto de forma clara: “[...] é o adjetivo pedagógico que constitui a diferença específica que permite distinguir a relação pedagógica de qualquer outro tipo de relação humana” (ESTRELA, 1994, p. 29). Isto porque, dentre outros motivos, as práticas pedagógicas têm uma finalidade e:

[...] a educação é uma atividade que não se casa com a incerteza, a desordem, mas, ao revés, pressupõe a *ordenação dos elementos processuais*, e isso não de maneira mecânica, mas com a interferência de um *projeto que é essencialmente político*, segue-se que ela é *intencional* e que é necessário pesquisar e refletir sobre o processo de formação, de explicitação e de colocação em ação das intenções educativas (ESTRELA, 1994, p. 37, grifo nosso).

Com efeito, o sistema educacional pressupõe estrutura, diretrizes curriculares, objetivos e formas de organização do sistema de ensino, itens que deverão estar previstos no Projeto Político-Pedagógico da Escola, o qual deverá expressar suas ações e intenções educativas por meio das práticas pedagógicas, que visam favorecer a efetiva aprendizagem por todos.

Veiga (1994) entende que as práticas pedagógicas são orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos, e, portanto, pressupõem a relação teoria-prática e a implicação do educador no sentido de encontrar condições para sua realização. Prosseguindo em seu argumento, a autora estabelece a diferenciação entre o lado teórico e o lado objetivo da prática pedagógica, argumentando que o

primeiro é sistematizado e organizado por teorias pedagógicas e tem a finalidade de elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima, enquanto o lado objetivo é formado pelos meios e pelos instrumentos, em que as teorias são colocadas em ação pelo professor, com a finalidade de transformação da realidade, com o objetivo de satisfazer determinada necessidade. Concluindo sua reflexão, Veiga (1994) afirma que teoria e prática são interdependentes e exercem sobre si influência mútua, formando uma unidade indissolúvel; a partir desse posicionamento, enfatizamos a necessidade de se ressignificar o conceito de formação e a relevância da formação continuada/em serviço para reformulação de práticas pedagógicas inclusivas: é pela prática da inclusão no dia que se pode, de fato, pensar e construir uma escola inclusiva.

A esse respeito, analisando as práticas pedagógicas pela visão da unidade, ou seja, teoria e prática como dois componentes indissociáveis; e pensando no redimensionamento da formação continuada de professores como requisito para reformulação daquelas, de modo a torná-las inclusivas, trazemos as considerações de Candau e Lelis (2008), quando afirmam que o educador deverá agir em resposta às necessidades apresentadas pela realidade educacional e social, tendo a sua formação a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, do seu fazer pedagógico, que compreende “o que ensinar” e “a quem ensinar” articulado com “para quem” e “para que”, diferentemente da visão clássica e dicotômica entre teoria e prática anteriormente preconizada nos cursos de formação.

Ainda comentando sobre a visão de unidade a respeito das práticas pedagógicas, Veiga (1994) distingue duas perspectivas: a prática repetitiva e a prática reflexiva e crítica, sendo a primeira aquela na qual o professor desempenha um simples papel de executor de modelos propostos pela política educacional. Nas palavras da autora: “[a] prática pedagógica constituída sob esse prisma redundava em um pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados a ela” (VEIGA, 1994, p. 19). A outra forma de organização do trabalho pedagógico, ou seja, a prática pedagógica reflexiva, modelo de relação entre teoria e prática que nos interessa no presente estudo, caracteriza-se, principalmente, pelo não rompimento entre teoria e prática. Segundo Veiga (1994), a prática reflexiva pressupõe:

O vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada

presença da consciência; ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; uma realidade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada; um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de uma proposta de ação (VEIGA, 1994, p. 21-22).

A respeito da prática reflexiva do professor, entre o que ele pensa e o que ele faz, Perrenoud (2002, p. 13-31) a analisa por outro ângulo e adverte que para se chegar a ela é necessário estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica sobre o que se faz, pois a verdadeira prática reflexiva pressupõe uma relação analítica com a ação, devendo esta atividade se tornar quase permanente, um *habitus*. Esse *habitus* deve nos remeter a dois processos mentais, a saber, os quais merecem distinção; um dos sistemas mentais a que o autor se refere é aquele entendido como “refletir *durante* a ação”, que “[...] consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, qual a melhor tática [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 30) a ser adotada na ação em curso. Neste momento, observa-se que a reflexão, como dito, acontece sobre a ação em curso, considerando-se o ambiente, seus limites e recursos. Já a “reflexão *sobre* a ação” – o outro processo mental citado pelo autor – é aquela que se refere a uma análise sobre regras, teorias ou outras ações depois de sua realização, seja para expressá-las, criticá-las ou compará-las com um modelo previsto. Em nosso entendimento, esse processo mental permite ao profissional antecipar possíveis ações e desenvolver capacidades para melhor lidar com situações não planejadas anteriormente. Dessa maneira, fica entendido que, é mediante a reflexão *na* e *sobre* sua ação que o professor melhora as condições de desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Assim, apreendemos que a prática pedagógica reflexiva do professor está intimamente relacionada à unidade indissolúvel entre teoria e prática (VEIGA, 1994) e pela relação analítica da prática com a ação, por meio dos dois processos mentais descritos por Perrenoud (2002) e que podem ser encarados como de caráter complementar, uma vez que o professor pode refletir sua prática durante a ação e/ou sobre ela, depois da ação executada, uma não excluindo a outra.

Para efeito deste trabalho, considerando a reflexão como componente essencial para a formação e a atividade do professor e, com base na perspectiva da prática pedagógica reflexiva (VEIGA, 1994), na qual a principal característica é a unidade entre a teoria e a prática e em que a prática social orienta e define sua

ação, implicando na atuação do sujeito crítico, adotamos o conceito de prática pedagógica de Silva e Ferreira (2010) para quem:

[a] prática pedagógica é uma dimensão da prática social que exige uma atitude de pesquisa e pressupõe uma relação teoria –prática: o lado teórico é organizado a partir de teorias e paradigmas pedagógicos, sendo sistematizado a partir da prática realizada dentro de um cotidiano real; o lado pragmático da prática pedagógica é constituído por ações docentes em que a teoria é colocada em prática em situações concretas da vida profissional (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 32).

Esta opção se deu por entendermos que, como dito anteriormente na introdução deste trabalho, este estudo objetivou compreender os impactos nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores advindos pelas novas demandas postas à educação pelas políticas públicas implementadas no estado da Bahia, especificamente no município de Jacobina desde 2005, particularmente no que tange ao acolhimento à diversidade e à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino. Para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, para a investigação da tensão teoria-prática como expressão da prática pedagógica não nos ativemos apenas aos aspectos metodológicos e curriculares da aula, por compreendermos que as práticas pedagógicas se constituem numa perspectiva mais complexa da unidade escolar, isto é, na escola como um todo. Ademais, só a observação da aula não nos proporcionaria espaço de diálogo e escuta das colaboradoras da pesquisa e nem a efetivação da metodologia proposta de pesquisa colaborativa com fins de 1. avaliar o impacto das políticas públicas correntes quanto à inclusão nas práticas pedagógicas dessas colaboradoras; 2. Avaliar essas políticas de modo geral, quanto aos seus objetivos e o diálogo entre a sala regular de ensino e o AEE; e 3. construir uma proposta de intervenção para reelaboração dessas práticas a partir de uma perspectiva inclusiva. Desse modo, este estudo abrangeu os espaços da sala de aula e demais espaços da escola, envolvendo docentes, coordenadora pedagógica e diretora escolar, a fim de compreender a inter-relação existente entre os dois polos da prática pedagógica, incluindo a relação entre as salas de aula comuns, principal lócus de escolarização, e a sala de AEE, e entender quais as transformações paradigmáticas ocorridas, conforme explicitado no parágrafo anterior, no lócus pesquisado: uma escola pública da rede municipal de ensino que atende crianças da educação infantil e do ensino

Fundamental Nível I, nos turnos matutino e vespertino. Para tanto, pensamos o espaço das Atividades Complementares (AC) como o lugar para prática reflexiva, conforme temos discutido ao longo desta seção, e como espaço para formação continuada, espaço privilegiado de diálogo e escuta incorporado na metodologia desta pesquisa nos grupos focais. Ademais, a proposta de intervenção que já se inicia nas AC com os grupos focais pensam nas oficinas formativas justamente nesses espaços, para recuperar as AC⁷ como um espaço de formação continuada em serviço. Desse modo, a própria prática e experiência do professor seriam o mote para sua reflexão mediada pela teoria e pelo diálogo com os pares de modo a alimentar suas ações: plano individualizado, os planos de aula, as avaliações, e, claro, o próprio projeto político-pedagógico da escola.

Refletindo sobre práticas pedagógicas no contexto da inclusão, convidamos o leitor a partir do entendimento de que a inclusão é um processo e de que não existe uma escola inclusiva pronta e acabada, um modelo a ser seguido, antes e sempre, existem escolas em luta pela inclusão, que reconhecem, respeitam e valorizam as diferenças, com foco na atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos, que redimensionam suas práticas pedagógicas e procuram efetivar a equiparação de oportunidade para todos, superando a visão reducionista sobre a educação.

É importante também destacar que a prática pedagógica inclusiva se apresenta abrangente referindo-se a diversos aspectos, tais como: aprendizagem, avaliação, gestão escolar, currículo, remoção de barreiras, adaptações/flexibilizações curriculares, atendimento educacional especializado e tantos outros aspectos que merecem destaque, porém, para o estudo das práticas pedagógicas neste trabalho, tomamos como referência as adaptações curriculares e a elaboração do projeto político pedagógico, questões que convergem, basicamente, para discussão de currículo.

⁷A Atividade Complementar (AC), realizada na própria escola, pode ser entendida como espaço-tempo destinado à formação e produção de conhecimento do professor, bem como à atividade reflexiva sobre sua prática pedagógica, no qual são desenvolvidas ações de planejamento, estudo e organização das atividades inerentes ao trabalho pedagógico. É um direito do professor, garantido pelo Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Lei 8261/2002, Art. 56: “Considera-se como Atividade Complementar a carga horária em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar” (BAHIA, 2015).

Sobre as práticas pedagógicas e a construção do currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) orientam:

[...] É no Projeto Político Pedagógico que a escola se posiciona em relação à seu compromisso com a educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações definindo em seu currículo uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas (BRASIL, 2001, p. 28).

Entendemos que as práticas pedagógicas devem ser flexibilizadas/adaptadas, o que implica que a escola, desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico deverá prevê-las e considerá-las como tarefa coletiva do seu grupo, o que envolve mais que a gestão da sala de aula, atentando para questões, tais como: “o que será planejado” “para quem será planejado”, considerando-se o contexto socioeducacional. Aos professores, quando da elaboração do planejamento das atividades, caberá a organização de situações diversificadas, mais fecundas e satisfatórias ao processo ensino-aprendizagem, visando atender à heterogeneidade da classe.

Acompanhando e concordando com o raciocínio de Minetto (2012) sobre o currículo não ser apenas composto por conteúdos escolares, pois integram-se a ele também as concepções de vida e as relações interpessoais que são estabelecidas no tempo, acreditamos que esse entrelaçamento de relações, assim como também o sistema de valores, crenças e atitudes que permeiam a personalidade dos indivíduos e a cultura escolar, pode influenciar a seleção e a natureza dos conteúdos escolares, os objetivos e a melhor estratégia de ensinar e avaliar.

Sobre o currículo escolar, MacLaren (1998) adverte que este instrumento representa “[...] mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso [...]” (MACLAREN, 1998, p. 116). Ele pode servir, em parte, para orientar os estudantes a ocupar na sociedade postura de subalternidade ou de dominância.

Como concepção de currículo numa perspectiva de escola inclusiva, trazemos a visão de Bergamo (2009), que o concebe como aquele instrumento pedagógico que responde às necessidades educativas especiais dos alunos e que para potencializar suas diferentes capacidades, promove a sua realização pessoal e inserção na sociedade. Continuando, a autora adverte que “[o] currículo deve ser

aberto e flexível e não uma proposta acabada, com ênfase nos conteúdos conceituais que se pretende preservar e transmitir intacta às novas gerações” (BERGAMO, 2009, p. 64).

Compreendemos, a partir da perspectiva da autora acima referida, que a formulação do currículo ultrapassa a agregação de conteúdos escolares, assim como também sua execução não significa a transmissão natural e desprovida de reflexão das matérias que lhe compõem e da realidade circundante. Na mesma linha de raciocínio, a formulação e a execução do currículo escolar inclusivo não se restringem a observar as necessidades, contudo, comprometem-se a desenvolver as potencialidades e capacidades dos educandos, por meio de atividades cotidianas, possibilitando-lhes participação efetiva (inserção) na sociedade. Da mesma maneira, entendemos que a flexibilidade e a abertura do currículo servirão de suporte para a organização das adaptações curriculares, estratégias a serem utilizadas com o objetivo de favorecer práticas inclusivas.

A respeito das práticas pedagógicas, segundo Mantoan (2015), a inclusão

[...] não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas os seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2015, p. 69).

O argumento de Mantoan (2015) acima expresso trata da distinção entre diferenciação curricular (à qual temos chamado de adaptação/flexibilização curricular⁸) e currículo adaptado, ao qual ela é radicalmente contra, e com o que a literatura na área também tem descartado. Para atender a proposta pedagógica da Educação Inclusiva, que necessariamente está implicada em enfrentar inovações, a escola precisa capacitar-se para atender as exigências da contemporaneidade e oferecer oportunidades diversificadas de aprendizagem para os alunos. Rodrigues (2006) afirma que uma escola que não se propõe a esta tarefa, não utiliza modelos

⁸ As adaptações curriculares se constituem em possibilidades e recursos pedagógicos a serem utilizados pelos professores visando tornar acessível, com qualidade, o currículo regular/básico, aos alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, é necessário esclarecer que não se trata de elaborar um currículo paralelo, isto é, de um currículo adaptado.

inclusivos, porquanto “[...] não promove a igualdade de oportunidade entre os alunos” (RODRIGUES, 2006, p. 311-312). Nesse sentido, o autor esclarece que a diferenciação curricular à qual se refere vai de encontro à estratificação social por meio do currículo escolar. Sobre o papel do professor, o autor explica que mesmo sendo inquestionável que a educação inclusiva se apoie em práticas inovadoras dos docentes, estas sozinhas, por si mesmas, seriam insuficientes para a concretização da ação, devido às dificuldades a serem enfrentadas, visto ser a diferenciação curricular um trabalho do “coletivo” escolar, em busca de uma nova organização do seu modelo de escola e da concretização do novo paradigma de educação, que prevê o envolvimento de toda equipe escolar e que se concretiza na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, em conjunto com toda a equipe escolar e os pais, isto é, a comunidade escolar.

Em relação à elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, acompanhamos o pensamento de Veiga (2001) quando afirma que “[...] o currículo não é um instrumento neutro [...]” (VEIGA, 2001, p. 26), pois “[...] expressa uma cultura [...]” (VEIGA, 2001, p. 27) e se constitui num importante elemento da organização do conhecimento escolar. Desse modo, entendemos que, desde o início do processo permanente de reflexão – característica do PPP – sobre os problemas da escola, é importante observar, valorizar e respeitar a existência de diversos grupos sociais convivendo no espaço escolar, no sentido de procurar reverter a tendência histórica de privilegiar alguns, e construir um projeto pedagógico pautado pelas concepções de uma escola verdadeiramente democrática e emancipatória, articulada entre a igualdade e a diferença. Assim, o currículo em uma escola inclusiva deverá estar em consonância com a finalidade de uma escola que seja para todos, conforme veremos na sequência do texto.

Numa visão reducionista de escola e de educação inclusiva, segundo Carvalho (2014), entende-se que a escola é o cenário mais adequado para a instrução e do qual devem participar os grupos em desvantagem, dentre eles, o das pessoas com deficiências que historicamente têm sido escolarizadas em ambientes segregativos, organizados para elas – classes especiais e/ou afins – e percebidas como incapazes de aprender. Entretanto, inserir esses estudantes como “figurantes” no sistema regular de ensino não vai atender às proposições do paradigma da educação inclusiva. Para estar de acordo com o paradigma da educação inclusiva é necessário que haja transformação da escola, entre outros, no sentido de adequar

sua prática pedagógica para garantir a efetiva participação de todos os alunos em todas as atividades do processo de ensino e de aprendizagem, com qualidade, destacando-se a sala de aula como ambiente principal para contemplar as questões da diversidade, porquanto, é neste espaço dinâmico, caracterizado pela relação pedagógica, que “[...] o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de escola, de aluno e de seu próprio papel [...]” (ARAÚJO, 1994, p, 117), no qual os saberes, as experiências, os conhecimentos científicos e os populares veiculados pelo regente da classe e pelos estudantes deverão fazer sentido para a vida cotidiana das pessoas.

Carvalho (2012), ao apresentar questões relativas à prática pedagógica, analisa a questão sob três dimensões, a saber: o sistema educacional (nível macropolítico); a escola (nível mesopolítico); e a sala de aula (nível micropolítico), justificando que não se pode considerar a sala de aula, esquecendo-se de que esta integra uma escola que, por sua vez, está inserida no sistema educacional que reflete a sociedade.

O nível macropolítico é aquele no qual são elaboradas, planejadas e pensadas as formas de financiamento e implantação dos programas e políticas públicas nas esferas Federal, Estadual e Municipal, devendo acontecer – o que é necessário – as articulações internas de modo que as políticas educacionais de orientação inclusiva estabeleçam parcerias rotineiras e não esporádicas com os diversos segmentos da sociedade, tais como com as instituições de saúde, de assistência social, de desporto, de trabalho, de transporte e com as Universidades ou outros centros de pesquisa.

O nível mesopolítico toma como referência a escola que, segundo a autora, sofre seu momento de crise de identidade, particularmente no que se refere aos desafios democráticos da sociedade atual, pois, se podemos comemorar a democratização do ingresso nas escolas de tantos alunos que historicamente eram segregados, por outro lado, é necessário atentar para a questão da qualidade da educação oferecida, assunto a nos desafiar. A autora salienta ainda que na produção e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é necessário que o Projeto Político-Pedagógico revise a filosofia de educação adotada pela escola observando se ele está em consonância com a finalidade de uma escola que seja para todos, de direito e de fato; se as propostas de atividade consideram os

diferentes ritmos e estilos de aprendizagem; se organizam apoios e recursos materiais humanos e financeiros para melhor atender às diferenças dos estudantes.

O nível micropolítico refere-se especificamente às práticas que acontecem na sala de aula, espaço privilegiado onde acontecem os questionamentos que os próprios professores fazem sobre o desenvolvimento de seu trabalho, de modo a garantir que todos aprendam os conteúdos curriculares. Para Carvalho (2012), as inquietações e ansiedades dos professores provenientes das novas demandas que lhes são apresentadas indicam que eles estão afetados diante das reformas propostas, reconhecendo-as como necessárias, embora se declarem despreparados para as transformações, não sabendo por onde iniciar. Na concepção da autora e inspirada em seus estudos, Carvalho (2012) sugere algumas práticas que poderão facilitar o dia a dia dos professores para a implementação de uma escola inclusiva:

1. Elaborar um plano de trabalho para a turma toda;
 2. Considerar a participação dos alunos como os mais valiosos recursos disponíveis em sala de aula;
 3. Agir como professor-pesquisador;
 4. Construir materiais de ensino aprendizagem a partir dos próprios alunos;
 5. Avaliar a aprendizagem baseada na análise do percurso de cada estudante;
 6. Obter apoio por meio do trabalho pedagógico especializado em salas de recursos;
 7. Trabalhar em “oficinas” ou laboratórios de aprendizagem.
- (CARVALHO, 2012, p. 64-72).

Considerando as sugestões apontadas pela autora acima citada, e as informações obtidas pelos instrumentos de pesquisa, pelos quais evidenciamos a dificuldade que as professoras encontram em lidar com os alunos NEE; considerando também a proposta das Oficinas Formativas como instrumento de intervenção no lócus pesquisado – estas funcionando colaborativamente e com base na estreita relação entre teoria e prática –, os passos listados por Carvalho (2012) como possibilidade de facilitar o cotidiano das práticas pedagógicas, entendemos as Adaptações Curriculares, recurso utilizado na Educação Especial, como forma de: 1. favorecer a aproximação e estabelecer parcerias entre a professora do AEE e as das classes comuns e profissionais da Escola; 2. aumentar a autonomia dos educandos; 3. promover a reflexividade das professoras (professor-pesquisador), uma vez que estas terão que, trabalhando colaborativamente, trocar experiências, estabelecer diálogos com a realidade e valorizar a experiência do aluno,

recuperando sua formação em serviço por meio dos estudos de caso selecionados pelas participantes e trabalhados coletivamente nas Oficinas. Quando nos referimos às adaptações curriculares estamos falando especialmente da individualização das atividades dentro do processo ensino aprendizagem, uma vez que, sem contradizer a proposta curricular geral da escola, ela contribui para contemplar as demandas de cada aluno, segundo suas possibilidades, interesses e níveis de compreensão.

Neste processo inovador da inclusão, a reorganização e efetivação da proposta requer, para além das imprescindíveis mudanças arquitetônicas nos prédios escolares, (re)organização curricular, a construção de novas dinâmicas educativas, novas concepções de sujeitos e de aprendizagem, de tal forma que se desconstrua a visão reducionista de que os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo; requer uma reestruturação pedagógica para se ensinar a turma toda, uma reconstrução que vá além da inserção de apoios e de práticas pedagógicas específicas na qual o aluno seja encarado como alvo de ações educativas pautadas pela possibilidade de mudança qualitativa.

Promover a educação inclusiva não é apenas uma questão de encontrar profissionais ou recursos diferentes, mas, sobretudo, lançar um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, a equipe e os recursos disponíveis, por meio de um trabalho cooperativo e de estratégias reflexivas, compreendendo que “[...] o professor é o principal recurso no qual a Educação Inclusiva deve se apoiar [...]” (RODRIGUES, 2008, p. 11), pois é ele, na escola, o agente mediador e moderador do processo de aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de acolher, planejar e executar as melhores e adequadas condições para a apropriação do conhecimento dos educandos, estimulando-os, levando-os a participar das atividades e a pensar criticamente sobre a realidade que os circunda, dentro e fora do espaço escolar. Essa reflexão nos induz a pensar na estreita relação entre as práticas pedagógicas dos professores e a sua formação.

De outro modo, o novo perfil de professor que se deseja/espera hoje para atuar frente às diversidades, segundo Ferreira (2006), é aquele que se orienta por compreender, praticar o acolhimento à diversidade, pela disposição de aprender novas práticas; é aquele professor capaz de conhecer as características individuais de cada estudante para poder planejar e executar as aulas, “[...] visando responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula” (FERREIRA, 2006, p. 231-232). Além disso, espera-se que esse novo professor também seja capaz de

estabelecer a diferenciação curricular e de dominar estratégias dinâmicas de ensino, novas tecnologias da informação e comunicação e de trabalhar colaborativamente.

Assim, lançando um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e reconhecendo a relação estreita entre estas e a formação do professor, entendemos que este profissional necessita de apoio contínuo para atender as demandas que se apresentam no sistema educacional, especialmente após o significativo número de matrículas nas escolas depois de promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o ingresso de diversos de grupos sociais após a universalização da escolarização nas séries iniciais, grupos estes antes excluídos, nas salas de aula regulares, dentre os quais, aquelas pessoas com necessidades educacionais especiais.

Esse apoio contínuo ao professor a que nos referimos e chamamos de formação continuada/em serviço consiste em ações centradas – Oficinas Formativas – nas necessidades apontadas pelos professores/realidade dos professores das classes comuns do ensino e da sala do AEE, articuladas ao contexto socioeducacional, realizadas no próprio lócus desta pesquisa, ou seja, na própria Escola, baseada na dialogia e na alteridade, trabalho no qual as professoras atuam como produtoras de conhecimento sobre sua prática e agentes frente às demandas de inclusão. O objetivo da formação será incentivar nas professoras o hábito da reflexividade sobre a relação teoria-prática, a fim de melhorar o desempenho das ações inclusivas em uma perspectiva colaborativa, configurada no desenho da intervenção proposta por este trabalho, conforme anunciado na introdução, ao mesmo tempo em que busque compreender os processos de aprendizagem e auxilie o desenvolvimento da autonomia dos educandos, utilizando-se de recursos e procedimentos que advém da Educação Especial, concretizados por meio do AEE, estabelecendo assim, parceria e quebra de barreiras entre esta e a Educação Comum.

Assim, as atividades componentes das “Oficinas Formativas” para a formação dos professores terão como subsídio teórico-metodológico o trabalho colaborativo, que propõe, sejam as ações negociadas entre os pesquisadores da universidade e os colaboradores do campo de pesquisa, a partir da constatação do problema da escola, a fim contextualizá-lo, “[...] situá-lo num contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos.” (PIMENTA, 2005, p. 253), em busca da transformação das práticas das pessoas e da instituição com o objetivo

de melhorar a realidade. Para tanto, optou-se por fazer a escuta das colaboradoras no grupo focal e, partindo deste ponto, desenhar a proposta de intervenção, as oficinas formativas, a partir dos casos de ensino selecionados por cada participante.

Desse modo, a parte exploratória desta pesquisa, de aproximação e familiarização com o campo empírico e refinamento do referencial teórico, realizada entre maio de 2015 e março de 2016, destacou a importância de se refletir sobre como as práticas pedagógicas contemplam as questões da diversidade e da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares do ensino e de se pensar e explicitar o funcionamento e a articulação ou não das atividades regulares da escola com a sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a previsão destas no PPP da escola. Sobre as práticas pedagógicas numa escola inclusiva, segundo Pacheco (2010), elas precisam:

Refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais, se ajuste à escola (integração). De acordo com a Declaração de Salamanca, sobre necessidades educacionais especiais, 'aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma *pedagogia centrada na criança*, capaz de atender às suas necessidades. (PACHECO, 2010, p. 15).

Uma pedagogia centrada nas crianças parte do princípio de que as diferenças humanas são inerentes e concebe, portanto, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todas as crianças, ajustando-se às necessidades delas e não demandando que as crianças se adaptem ao ritmo e à natureza do processo educativo. Este modelo que de fato contempla a diferença na estruturação da prática pedagógica favorece a permanência do alunado na escola, com êxito (UNESCO, 1994), ao invés de garantir apenas a sua entrada/matriculação. Dito de outro modo, uma pedagogia centrada nas crianças, contrariamente àquela autocrática, centrada no mestre e na repetição mecânica de conteúdos selecionados (ZEICHNER, 2003), significa que a escola precisa estar alerta para nelas não projetar as inadequações metodológicas como dificuldades de aprendizagem ou deficiência do aluno. O problema desta concepção de pedagogia é que ela demanda a ressignificação do papel do professor e de seu lugar na sala, no processo de aprendizagem, e a reflexão sobre suas

práticas a partir de outro lugar, não central. Esta resignificação do papel do professor e a negociação de seu espaço na sala, pelo que diz a literatura na área do coensino (MENDES, 2014), têm sido duas das grandes dificuldades para a implantação de modelos de inclusão que favoreçam a permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Outro aspecto importante para efetivação das políticas de inclusão, além da reflexão dos professores/as sobre as práticas pedagógicas, é a concretização do currículo e de práticas inclusivas por meio do Projeto Político Pedagógico da escola garantindo a diversidade e especificidade do público da escola.

Mencionamos o Projeto Político Pedagógico por entender que esse instrumento é imprescindível para a consolidação de uma escola que se pauta por práticas inclusivas, participativas e autônomas, pois possibilita repensar o fazer pedagógico, o planejamento e o desenvolvimento de atividades significativas, respeitando a diversidade dos alunos, favorecendo a cada um, contrariando a cultura das metodologias impostas por uma cultura educacional secular, a do fracasso, ainda presente, na qual a diversidade de cada indivíduo não faz parte das propostas do sistema escolar. Nas palavras de Imbernón (2000):

A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial [...] é preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educacional e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características, necessariamente, devem figurar, a participação e a autonomia (IMBERNÓN, 2000, p. 86-87).

Refletindo nas palavras de Imbernón (2000), particularmente sobre a necessidade de considerar a diversidade como um projeto socioeducacional e cultural em um determinado contexto, e não apenas como termo abstrato, mencionamos o Projeto Político-Pedagógico da Escola, pois entendemos ser esse instrumento imprescindível para a construção e consolidação de um sistema educacional inclusivo ao pautar práticas participativas e autônomas, naquele contexto socioeducacional, que possibilitem repensar o fazer pedagógico, o planejamento, a remoção de barreiras, a estrutura curricular, a possibilidade de adequações visando atender as necessidades especiais de seus alunos, incluindo critérios avaliativos. Dito de outro modo, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico deverá prever o desenvolvimento de atividades motivadoras,

significativas e reais, como também as adaptações curriculares, respeitando a diversidade dos alunos, favorecendo a cada um, contrariando a cultura das metodologias impostas por uma cultura educacional secular, a do fracasso, ainda presente, na qual a diversidade de cada indivíduo não fazia parte das propostas do sistema escolar, ou abstrata, que pensa a diversidade como conceito, mas não como prática. Nas palavras de Carvalho (2012):

[...] a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola é entendido como um caminho para levar toda a comunidade escolar a aprimorar as respostas educativas que planeja, organiza e oferece para todos, com todos e por toda a vida removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação (CARVALHO, 2012, p. 50).

Sobre a constituição, abrangência e organização do Projeto Político-Pedagógico, na concepção de Veiga (2001), ele é plano geral da escola que explicita uma ação intencional, construída coletivamente, com relativa autonomia da instituição para delinear a sua própria identidade e deve estar alicerçado numa teoria pedagógica crítica viável, comprometida com a prática social e compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino. Ele está intimamente relacionado com “[...] a organização do trabalho pedagógico, tanto da escola como um todo, como da sala de aula” (VEIGA, 2001, p. 14-17). Isso implica dizer que, sendo construído pela comunidade escolar, requer de seus participantes (educadores, pais, alunos e funcionários) a definição do tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar.

Para Mantoan (2015) “[...] a reorganização das escolas depende de ações centradas no projeto político-pedagógico.” (MANTOAN, 2015, p. 68), pois partem dele as informações sobre a clientela a ser atendida, os recursos materiais, humanos e pedagógicos disponíveis, os dados sobre o currículo, a formação das turmas e as práticas de ensino e avaliação utilizadas no cotidiano escolar. Continuando, afirma a autora que “[...] sem os conhecimentos levantados por esse projeto é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado” (MANTOAN, 2015, p. 68). Sobre a gestão democrática implícita no Projeto Político-Pedagógico, esta, além de incluir a “[...] ampla participação de todos os representantes de todos os segmentos da escola.” (MANTOAN, 2015, p. 68) exige a compreensão em profundidade de todos os problemas postos pela prática pedagógica.

Para Veiga, (2001), o PPP constituindo-se num processo democrático de decisões, deverá organizar o trabalho pedagógico de modo a superar os conflitos e as relações autoritárias e competitivas, que permeiam as ações cotidianas no interior da escola. Notamos que para os autores citados, a visão paradigmática de uma escola que se propõe a ser inclusiva é aquela na qual o aluno é o centro de toda a ação educacional, cabendo à escola ajustar suas práticas pedagógicas cotidianas a um ensino que favoreça a todos os alunos, atendendo as suas necessidades educacionais especiais, mediadas pela ética pela superação da segregação, de práticas pedagógicas que discriminam, configurada na ação educativa para a equidade, a solidariedade e a cidadania (XAVIER, 2002).

Considerando que nos interessa, especificamente neste trabalho, compreender como as novas demandas postas à escola regular no que se refere ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura dessa escola; as observações de Imbernón (2000) sobre a diversidade que a escola pretende atender; as ponderações de Veiga (2001) sobre as características e funções do PPP da escola, sendo este um documento a ser elaborado coletivamente pela comunidade acadêmica, devendo expressar a cultura da escola e os princípios que nortearão as atividades técnicas e pedagógicas dos seus agentes; considerando o que foi posto, entendemos que o projeto político-pedagógico da escola é norteador para a efetivação das práticas inclusivas cotidianas e, logo, deverá estar em sintonia com a realidade atual e com o contexto socioeducacional e cultural da qual faz parte a instituição.

Dito de outro modo, se a escola se propõe a trabalhar com base no paradigma da inclusão, ela deverá expressar no referido documento norteador a organização e as propostas do trabalho pedagógico, o que inclui a dinâmica da sala de aula, o trabalho do professor, a ação da equipe gestora em conjunto com os pais, pesquisadores, docentes e servidores técnicos, com o objetivo de acolher, respeitar e valorizar a diversidade que se apresenta, possibilitando a participação de todos em suas práticas pedagógicas cotidianas. Considerando o que tem sido discutido sobre PPP ao longo desta seção e também considerando o que emergiu do campo, particularmente na fase exploratória da pesquisa, durante as entrevistas e questionários, e na fase de intervenção, no grupo focal, a respeito do PPP da escola Carlos Gomes, este é um dos produtos esperados ao longo da vigência deste

projeto: as oficinas formativas, centradas em estudos de caso de ensino, devem também levar à reelaboração do PPP da escola a partir de uma perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas.

Sobre os desafios para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, Pletsch e Glat (2010) apontam para os seguintes fatores como barreiras da prática diária: número excessivo de alunos nas salas de aula; procedimentos inadequados de avaliação; falta de conteúdos e atividades adaptadas para atender os alunos com necessidades especiais; precária acessibilidade física da maioria das escolas. As autoras ainda acrescentam a este rol de motivos, que dificultam a prática pedagógica, a descontinuidade dos programas em razão de mudanças nas políticas governamentais, ponto também levantado pelas colaboradoras desta pesquisa, como veremos no capítulo de análise.

Ainda considerando os desafios para a implementação da proposta de educação inclusiva, Carvalho (2010) propõe que examinemos a prática pedagógica com o objetivo de identificar as barreiras para a aprendizagem, alertando que as temos analisado sob a ótica do aprendiz, considerando suas condições orgânicas e psicossociais como únicos obstáculos para seu insucesso acadêmico, sintetizando que “[...] há necessidade de examinar todas as variáveis do processo educativo escolar” (CARVALHO, 2010, p. 62-63). Nesta síntese, a autora se refere como variáveis a todos os atores/participantes da escola, à participação da família, à acessibilidade de materiais e recursos financeiros, à manutenção e instalação de equipamentos, ao projeto político-pedagógico, à prática pedagógica centrada no ensino ou na aprendizagem, incluindo os aspectos da avaliação.

Como orientação para a remoção de barreiras (CARVALHO, 2010) para a aprendizagem, a autora elenca diversos exemplos de caráter preventivo contra possíveis obstáculos à aprendizagem e alerta para a necessidade de pensar que os alunos “[...] vivenciam o processo ensino aprendizagem segundo suas diferenças individuais.” (CARVALHO, 2010, p. 64-67), e esta lhe será agradável, caso ele esteja motivado e encontre sentido e significado naquilo que lhe ensinam na escola. Assim também, a autora propõe, como eliminação de barreiras de aprendizagem: o uso da criatividade, inclusive no que se refere à arrumação das carteiras e decoração da sala, à organização de atividades extraclasse e ao uso de outros meios de comunicação que possam servir como fonte de interesse; uma estratégia

pedagógica mais participativa na qual a sala de aula se torne espaço mais prazeroso, com atividades em grupo, que favoreçam troca de experiências e cooperação entre os participantes; melhor conhecimento sobre o processo de desenvolvimento humano e suas relações com a aprendizagem; contextualização da bagagem teórica, tornando a aprendizagem interessante e útil – estratégias que devem estar devidamente sinalizadas no PPP.

Sobre a flexibilidade nas atividades, a autora afirma que “[...] é outro fator que contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade de o professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas” (CARVALHO, 2010, p. 67). Nessa mesma direção, Denari (2008) alerta que a inclusão escolar faz parte da demanda social, assim como também das práticas pedagógicas, da cultura escolar e da gestão institucional da escola:

[...] a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou com deficiência na escola comum, é antes uma demanda social relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo principal fundamento ético independe de outros fatores considerados na convivência de sua implementação (DENARI, 2008, p. 02).

Para Correia (2006) a inclusão na educação é tarefa de grande envergadura, que se constitui como um desafio para todos os atores escolares, a fim de remover barreiras e se adequar aos que pretende incluir. A inclusão pressupõe, assim, dois princípios essenciais, devendo, o primeiro ocupar-se da remoção das eventuais barreiras impeditivas de aprendizagem com sucesso e o segundo fomentar respostas educativas adequadas às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles com NEE (CORREIA, 2006), princípios estes que devem ser encampados pelo PPP da escola.

Como enfatizado ao longo deste trabalho, as discussões sobre a Escola Inclusiva tomaram força a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde foram preconizadas as diretrizes da Educação Para Todos e também foi respaldada pela Lei 9394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da qual (Art. N. 4º inciso III) os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino e esta proposta tem desencadeado crise de identidade na escola, que está sendo impelida a ressignificar seu papel, suas crenças e práticas pedagógicas. De acordo com as

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL; MEC; SEESP, 2001), a proposta de Educação Inclusiva implica que a escola capacite seus professores, prepare-se, organize-se de forma a adaptar-se para oferecer educação de qualidade para todos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) definem as adaptações curriculares como:

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentais em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

O referido documento (BRASIL, 1998) entende que “[...] as adaptações são estratégias e critérios de atuação docente” (BRASIL, 1998, p. 33), isto é, são práticas pedagógicas, que oportunizam adequar a ação educativa para atender a diversificação de necessidades dos alunos. Ainda de acordo com o documento supracitado (BRASIL, 1998), as adaptações curriculares realizam-se em três níveis, a saber:

- Adaptações no nível do currículo pedagógico (currículo escolar): elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer no nível da sala de aula e no nível individual, caso seja necessária, uma programação específica para o aluno, devendo, principalmente, focalizar a organização escolar e os serviços de apoio, sendo que as decisões curriculares devem envolver a equipe da escola;
- Adaptações relativas ao currículo da classe: referem-se a medidas realizadas pelo professor com o objetivo de programar as atividades da sala de aula de modo a favorecer a participação e a aprendizagem do aluno, incluindo as atividades do Atendimento Educacional Especializado;

- Adaptações individualizadas do currículo: referem-se à atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno, cabendo-lhe identificar os fatores que interferem no seu processo de ensino aprendizagem e o nível de competência desse estudante.

As adaptações curriculares podem ser consideradas como modificações no processo educacional, especialmente no que se refere ao currículo, esclarecendo-se quanto a manutenção da proposta curricular, ou seja, ela é a mesma para todos os alunos. Para a realização das referidas adaptações, é necessário proceder um mapeamento das particularidades educacionais para que sejam realizados os ajustes necessários a fim de favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos. Segundo Glat & Oliveira (2016), podemos falar em dois tipos de adaptações curriculares: as adaptações pedagógicas, que são aquelas que dizem respeito à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas que têm por objetivo facilitar a frequência regular do aluno, com autonomia; e as adaptações de acessibilidade ao currículo, que compreendem as “[...] modificações no planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele para acomodar os alunos com necessidades educacionais especiais” (GLAT; OLIVEIRA, 2016, p. 03). As necessidades específicas de aprendizagem são mapeadas no Plano Educacional Individualizado (PEI), a cargo do professor especializado responsável pelo AEE, que, propomos, precisa ser planejado em conjunto com o professor da sala regular, e previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A respeito das Adaptações Curriculares, especialmente sobre a individualização das atividades no processo ensino aprendizagem para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, Carvalho (2012) explica que:

As ACs consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem. (CARVALHO, 2012, p. 103).

Para refletirmos sobre as Adaptações Curriculares pelo prisma da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais nas classes regulares de ensino, dedicaremos especial atenção às Adaptações Individualizadas, por entender que

estas formas e possibilidades de atividades pedagógicas devem ser consideradas, exploradas e utilizadas com o objetivo de oportunizar a todos os alunos o acesso ao currículo da escola e, aos professores, o desenvolvimento de sua prática cotidiana. Também esclarecemos ao leitor que na literatura estudada, encontramos autores que utilizam o termo “adaptações” e outros preferem se referir às modificações no currículo como “flexibilizações”. Neste estudo, não faremos distinção entre as terminologias, visto que o interesse é discutir a importância das adaptações/flexibilizações curriculares como melhoria das condições de inclusão escolar.

As adaptações individualizadas ou Plano Educacional Individualizado (PEI) foi definido por Glat e Pletsch (2013), como:

[...] um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares (GLAT; PLETSCHE, 2013 p. 22).

Podemos depreender que o recurso acima mencionado, estruturado a partir da diferenciação, se constitui num redimensionamento das atividades e das práticas pedagógicas dos professores por meio de ações colaborativas com o objetivo de garantir efetividade da aprendizagem de todos os alunos. Concordamos com Glat, Vianna e Redig (2012) quando afirmam que “[...] quer seja em contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 81), a individualização constituirá o alicerce da prática pedagógica para atender às necessidades dos estudantes com NEE, considerando que “[...] a aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas” (PLETSCH, 2010, p. 187).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), Resolução 4, Art 9º, indica a articulação do trabalho colaborativo entre os profissionais das salas comuns com os professores do AEE, conforme descrito:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com

os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 02.).

Compreendemos, assim, a necessidade do estabelecimento do diálogo entre as professoras das salas comuns e a professora do AEE a respeito das práticas pedagógicas, do currículo e das possíveis adaptações/flexibilizações de atividades, a fim de se adotar conjuntamente as estratégias mais eficazes para promover a participação de todos os alunos nas tarefas e também para se atingir os objetivos da efetiva aprendizagem. Também numa perspectiva de ensino colaborativo e considerando a necessidade de se respeitar as características pessoais, individuais de aprendizagem e de ritmo, Rodrigues e Capellini (2014) orientam que adaptações curriculares pressupõem planejamento do que se pretende ensinar, identificação dos passos do trabalho e avaliação do conhecimento do educando, pois estas informações melhoram as condições de ensino no que se refere à organização e seleção de estratégias específicas que possibilitam o alcance dos objetivos, além da avaliação sistemática da pertinência da metodologia utilizada, o que poderá demandar em replanejamento, caso os resultados apareçam além ou aquém do esperado. Os autores salientam ainda que, apesar de o PEI ser usado mais especificamente em situações de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências, ele poderá beneficiar qualquer pessoa, de qualquer idade para qualquer habilidade, seja de classe comum ou de recursos, exigindo a participação do professor da sala comum, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou AEE – e de outras pessoas que estejam envolvidas no desenvolvimento do planejamento – pessoas que integram a equipe escolar, especialistas e familiares.

Com o objetivo de retomar a exposição, esta seção, como anunciado em suas primeiras linhas, ocupou-se de procurar compreender mais especificamente a problemática da inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares do ensino e como elas têm impactado nas práticas pedagógicas dos professores, partindo do entendimento de que essas práticas são atividades conscientes, organizadas e sistemáticas. Ademais, são orientadas por concepções individuais que sofrem influências do contexto sócio-histórico-cultural. Tomando como foco de análise o cotidiano e a cultura escolar, salientamos as interações interpessoais entre os profissionais da escola e entre estes e os discentes, a reorganização escolar, reestruturação pedagógica e a formação docente, questões que convergiram para as adaptações curriculares e a reelaboração do PPP, instrumentos imprescindíveis

ao processo de transformação do espaço escolar que se propõe inclusivo, cada vez mais aberto à clientela, antes considerada fora dos padrões de normalidade.

Adotamos o conceito de prática pedagógica com base no entrelaçamento dos dois polos que a compõem, a teoria e a prática, compreendendo-os como unidades interdependentes e indissolúveis e, nessa relação intrínseca, pautamos nossos argumentos sobre a ressignificação do conceito de práticas pedagógicas e da necessidade de se pensar a reformulação destas com vistas a torná-las cada vez mais próximas do que se almeja para que o sistema educacional efetive, com qualidade, a inclusão dos alunos NEE nas classes regulares.

Com relação à reformulação das práticas pedagógicas, reconhecemos a íntima relação entre estas e a formação docente e, em regime de colaboração, propusemos ao grupo de professoras participantes da pesquisa, em formato de Oficinas Formativas, a serem trabalhadas na Escola, a aplicação de um Projeto de Intervenção no qual seriam compartilhados conhecimentos, experiências e saberes, (vínculo teoria-prática) dos pesquisadores-universitários e dos professores-colaboradores e demais agentes escolares, em reflexão analítica com a ação, sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Especial na perspectiva da inclusão dos alunos NEE nas classes regulares do ensino, configurada em casos de ensino selecionados pelas participantes. As Oficinas Formativas às quais nos referimos emergiram das discussões dos Grupos Focais e dos achados na observação participante e tiveram por objetivo, além da compreensão da necessidade de atualização e do reforço do referencial teórico-metodológico, aliar teoria e prática, por meio da colaboração e compartilhamento de responsabilidades e atitudes entre os profissionais da escola (professores das salas comuns, professores da educação especial, demais agentes escolares). Neste caso, a intervenção demandou que cada participante assumisse seu papel e se articulasse diante de uma comunidade colaborativa em prol da efetivação do novo paradigma educacional, que prevê dentre outros, o acolhimento, o respeito à diferença, a permanência na escola, a participação nas atividades e a autonomia dos educandos de modo “menos teórico”, como elas dizem, e mais “prático”. Para tanto, desenhou-se a intervenção pensando nesta crítica que as colaboradoras trazem a seus processos de formação (muito teóricos e pouco práticos), particularmente no que tange à educação inclusiva: as mesmas escolheriam seus casos de ensino para

trabalhar no coletivo, proporcionando a corresponsabilização dos participantes em uma perspectiva colaborativa.

3. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia que norteou este estudo tomando por foco a pesquisa de natureza qualitativa, por meio da pesquisa-ação colaborativa dividida em duas etapas: a primeira, exploratória, de maio de 2015 a março de 2016, e a segunda colaborativa, prevista para duas fases, a primeira compreendida entre abril de 2016 a maio de 2016, e descrita neste trabalho, e a segunda de agosto de 2016 a março de 2017.

Conforme descreveremos no tópico referente à construção dos dados, este estudo pretendeu, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa utilizar-se dos instrumentos e técnicas de construção de dados para analisar e compreender como as novas demandas postas à educação, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais tem impactado na cultura escolar da escola regular, valendo-se do levantamento de informações obtidas da realidade social, a partir das observações, das entrevistas, do questionário, dos grupos focais e da análise de documentos.

Entendemos que dentro das características da pesquisa, a sistematização dos dados/informações adquiridas no campo de pesquisa é uma tarefa que requer organização e disciplina, além de ser complexa, pois nos exige a interpretação e a atribuição de significados às informações presentes, explícitas ou não, nas relações e interações que acontecem no contexto estudado.

No caso em questão, a sistematização nos possibilitou a aproximação do conhecimento do sistema de valores, de experiências, vivências e da cultura dos docentes (principais colaboradores da pesquisa) acerca do fenômeno em foco, no entanto, se constituiu no momento mais desafiador da pesquisa, pois tivemos que lidar com um número considerável de informações de diferentes fontes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). É este processo de construção, sistematização e interpretação dos elementos levantados que descreveremos nesta seção.

3.1. O campo empírico: lócus e caracterização das colaboradoras da pesquisa

Entre serras, morros, desfiladeiros, rios, lagos, cachoeiras, canyons, segundo o Plano Municipal de Educação, o município de Jacobina está localizado no Nordeste Baiano, microrregião do Piemonte da Chapada Diamantina, encontra-se a uma altitude média de 485 km, distando da capital do estado 330 km. A cidade é conhecida como Cidade do Ouro, uma referência às minas de ouro que motivaram a vinda dos bandeirantes paulistas no início do século XVII. Nas palavras de Silva (2015):

A cidade é conhecida como a Cidade do Ouro e também cidade Presépio, uma vez que é uma cidade 'intermontana' situada nos contrafortes das serras de Jacobina. Fica num vale, rodeada por belas e enormes serras, dando-nos a imagem dum rico santuário: presépio natural (SILVA, 2015, p. 96).

Segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - a população estimada da cidade no ano 2016 é de 83.435 habitantes, numa área da unidade territorial de 2.358.690 km², enquanto que o Censo Demográfico de 2010 apontou 79.247 habitantes.

A instituição colaboradora da pesquisa integra a rede municipal de ensino, foi criada no ano 2005 e possui estrutura física para atender a 350 alunos, atualmente atendendo 214, distribuídos em 11 turmas do Ensino Fundamental de nove anos e duas de Educação Infantil (segundo dados da própria escola, fornecidos pela gestora à pesquisadora em maio de 2015). Possui uma sala de recursos multifuncionais para Educação Especial, implantada em 2011. Conta com o corpo técnico-administrativo, Coordenação Pedagógica e com sete docentes, sendo cinco graduados pelo Programa Rede UNEB 2000⁹, uma licenciada em Letras Vernáculas, uma graduanda em Pedagogia.

Segundo informações da gestora, considerando os registros arquivados na secretaria, os alunos da Escola estão na faixa etária entre 04 e 11 anos e são filhos de famílias de classe econômica baixa e de baixa escolaridade – pedreiros, motoristas, lavadeiras, diaristas, eletricitas, empregadas domésticas – e pertencentes a orientações religiosas e segmentos profissionais diferenciados. Essas informações sobre o público atendido se coadunam com o entorno sócio-espacial. A referida instituição de ensino está localizada na periferia da cidade, à

⁹ Programa elaborado pela Universidade do Estado da Bahia para cumprir as exigências legais propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDB 9.394/96, que prevê a graduação superior para todos os profissionais atuantes na educação, desenvolvendo assim, uma qualificação em serviço.

Rua Santa Bárbara, 66, no Bairro da Bananeira, o qual conta com uma entidade denominada Associação Afro-descendente Quilombo Erê ¹⁰, que oferece à comunidade cursos variados, a exemplo de artesanato, capoeira, aulas de violão e dança afro, além de uma biblioteca e palestras sobre temas atuais - em processo de reconhecimento como comunidade quilombola, junto à Fundação Palmares.

O Bairro da Bananeira conta também com a Associação de Moradores do Bairro, a Associação de Águas, uma Unidade de Saúde da Família, a Associação das Irmãs do Divino Espírito Santo, dirigida pela Igreja Católica, que presta serviço na área de saúde e educação, uma Igreja Evangélica, duas Organizações Não Governamentais, que oferecem “reforço escolar” e oficinas de esporte e artesanato. Integra também o bairro uma Creche e uma Fábrica de Beneficiamento de Mármore. Percebe-se que a escola está inserida num contexto de ampla diversidade sociocultural.

O Programa Rede UNEB 2000, criado em 1998, foi elaborado com o objetivo de proporcionar aos docentes em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino a qualificação, a valorização do professor e do perfil educacional do município, tendo como proposta pedagógica privilegiar a relação-teoria-prática, – as salas de aula funcionando como lugar meio de aperfeiçoamento docente – baseada em orientações teórico-metodológicas estudadas na Universidade, com vistas à transformação da prática cotidiana. Importante notar que referido Programa se configurou como uma interessante possibilidade de formação que seria remota para os professores, visto que a cidade não oferecia Curso de Pedagogia na rede pública de ensino. No entanto, sua estrutura curricular não contemplava uma discussão mais profunda no campo das diversidades.

No ano 2005, a Prefeitura Municipal de Jacobina atuou como cidade polo do “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” que apresentava como objetivo compartilhar novos conceitos e metodologias no âmbito da gestão e das práticas para a efetivação de um sistema educacional inclusivo. A partir de então, iniciam-se os trabalhos para a implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede municipal. Segundo informações da Coordenação de Educação Especial do

¹⁰ A referida Associação possui registro na Receita Federal com CNPJ 10.923.179/0001-02, em funcionamento desde 2007 e atualmente está em fase de Certificação junto a Fundação Palmares no sentido de adquirir o registro.

Município, até o mês de maio de 2015, estavam em funcionamento 09 salas de AEE assim distribuídas: seis na sede nas Escolas Luis Alberto Dourado de Carvalho, atendendo a 12 estudantes; Escola Beatriz Guerreiro Moreira de Freitas – 12 estudantes, Colégio Municipal Gilberto Dias Miranda -18 estudantes, Escola Municipal Professor Carlos Gomes da Silva -10, Armando Xavier Oliveira – 24, Escola Núbia Mangabeira - 5 estudantes. Nos distritos e povoados: Escola Elvira Costa Dias Pires, no Paraíso - 16, Escola José Vieira Irmão - 18, Escola Leolino Ferreira, no Junco – 05, totalizando 116 alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado. Em fase de implantação estão 02 salas, uma no Colégio José Prado Alves, em Lages do Batata e outra no Colégio Marcos Jacobina, em Caatinga do Moura. Analisaremos mais detalhadamente essa distribuição no capítulo de análise.

Neste período, em imersão no campo, percebemos que, frequentando a sala de AEE da escola colaboradora do estudo, estavam 11 alunos, sendo 9 matriculados nas classes regulares de ensino, nesta escola, e 2 em outras unidades escolares, no turno oposto, conforme preconiza o decreto n. 6571/2008, revogado pelo Decreto nº 7611/2011 , ao instituir o duplo cômputo nas matrículas no âmbito do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Nesta fase preliminar da pesquisa exploratória no campo empírico, foi possível constatar modificações arquitetônicas na estrutura do prédio visando a acessibilidade, a implantação da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) composta de mobiliário, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos cedidos pelo MEC/SEESP (dois computadores – tecnologia assistiva – lupas e materiais para alunos com baixa visão) e outros confeccionados pela professora do atendimento especializado com a finalidade de auxiliar a escolarização e eliminar barreiras que podem impedir a participação no ambiente social e educacional dos alunos público envolvido da educação especial.

A fim de melhor subsidiar nosso trabalho e atender ao objetivo proposto de compreender como as novas demandas referentes à inclusão dos alunos com NEE tem impactado na cultura escolar do ensino regular, particularmente nas práticas pedagógicas das professoras, de modo a proceder ao acompanhamento das políticas públicas para a inclusão, em 22 de março de 2016, via correio eletrônico, solicitamos da Coordenação Municipal de Educação Especial as seguintes

informações, que foram posteriormente reencaminhadas documentalmente para formalização do pedido:

1. Nomes das Escolas/ endereço/ sede/ distrito;
2. Número de alunos com necessidades educacionais especiais/ escola/ deficiência;
3. Acompanhamento da Secretaria à inclusão dos alunos com NEE nas escolas.
4. Ações de acompanhamento de acessibilidade e permanência ao longo dos anos 2006 a 2015;
5. Evolução do quadro de matrícula de alunos NEE do ano 2006 a 2015;
6. Nº de professores na Rede Municipal em classes regulares/ formação;
7. Nº professores em sala de AEE / Formação;
8. Nº de alunos nas classes de AEE / Deficiência/NEE.

No dia 06 de maio de 2016 recebemos uma planilha/ cadastro que atende aos itens nº dois, três, quatro (parcialmente) e oito do que foi solicitado referente ao Atendimento Educacional Especializado no Município, conforme destacado:

Quadro 2: Número de alunos atendidos no AEE por escola da rede

	Unidade Escolar / Rede Municipal	Número de alunos atendidos pela SRM
01	COMUJA /SEDE	15
02	EMAXO/ SEDE	20
03	Escola Carlos Gomes/ SEDE	09
04	Escola Beatriz Guerreiro/ SEDE	07
05	Escola Luis Alberto/ SEDE	06
06	Escola Núbia Mangabeira/ SEDE	08
07	Escola Elvira Pires/ Junco	14
08	Escola Leolino Ferreira/ Junco	08
09	Escola José Vieira Irmão/ Cachoeira	11
10	Colégio Marcos Jacobina / Caatinga do Moura	3
11	Escola José Prado Alves/ Lages do Batata	3
	TOTAL	104

FONTE: Secretaria Municipal de Educação, 2016

Comparando-se as informações fornecidas, percebemos que foram criadas mais 02 Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado desde o início desta pesquisa em 2015, no Colégio Marcos Jacobina, em Caatinga do Moura, e em Escola José Prado Alves, em Lages do Batata. Entretanto, o número de alunos que frequentam as referidas salas decresceu em relação ao ano anterior – passou de 116 para 104 em 2016, segundo recadastramento feito pela Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do município. Tais dados, inclusive, acordam com o relato da professora

do AEE da Escola Carlos Gomes sobre a evasão dos alunos do AEE. Segundo a professora, os pais ou responsáveis pelas crianças público envolvido do Atendimento alegam indisponibilidade de tempo e outros motivos para não levá-los no contraturno.

Quanto às ações de acompanhamento do acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na rede pública municipal, de 2005 a 2015, recebemos as seguintes informações da Secretaria de Educação do Município referentes ao período 2013-2016:

Quadro 3: Atividades de acompanhamento 2013-2016

Atividades de acompanhamento 2013/2014	Atividades de acompanhamento 2015-2016
Reuniões de pais nas escolas	Formação continuada para professores SRM – um encontro mensal a. Oficina de libras ministrada pelos professores da SRM, para professores regulares. Palestra Por Uma escola Inclusiva – parceria com Ática/Scipione b. Oficina de LIBRAS para professores do ensino regular. c. Minicurso para professores de Educação Física Com alunos com deficiências.
Visitas domiciliares	Distribuição do documento Marcos Legais para as escolas municipais
Encaminhamento à saúde	Encaminhamento de alunos para sistema de saúde quando necessário
Visitas às escolas	Encaminhamento de indicações de filmes, vídeos, atividades pedagógicas para alunos, artigos, livros para estudo dos professores e coordenadores. Reuniões de pais nas Escolas
Seminário Territorial de Educação Especial	Aquisição de materiais para SRM e visitas às SRM
Aquisição de materiais para SRMF	Aquisição de materiais para alunos deficientes nas salas regulares
Atendimento Psicopedagógico	Desfile de modas inclusivo
Oferta de transporte escolar exclusivo para SRMF	Implantação de AC na perspectiva da inclusão nas escolas regulares, mediadas pelos professores das SRMs e coordenador pedagógico da Escola, planejada com Coordenação de Educação Especial Inclusiva nos encontros mensais. Atendimento psicopedagógico Oferta de transporte escolar exclusivo para SRM

FONTE: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

Pelo que podemos perceber das atividades informadas pela Secretaria de Educação do Município de Jacobina, há uma intensificação de atividades de

acompanhamento por parte da Secretaria no biênio 2015-2016: há 3 tipos de atividades: aquisição de material; formação, principalmente docente; rede de acompanhamento ao discente. Contudo, estes dados conflitam com o que emerge do campo, na fala das colaboradoras dessa pesquisa, sem exceção. Abaixo, transcrevemos da entrevista, aplicada às nove participantes, trechos das falas das colaboradoras no que se refere à formação:

No município não, no município não. Eu, uma única vez, eu participei de um Seminário que acontecia todo final de ano, assim mesmo porque briguei para estar lá nesse Seminário. (Colaboradora 1);

Em 2010 houve um Seminário, quando a Escola Carlos Gomes estava começando a receber esse alunos, já inseridos nesse contexto, que nós participamos, mas, assim, muito vago. Não foi uma coisa assim ...só mesmo fomos participar, mas a formação em si...?! Quem promoveu esse curso foi a Prefeitura. Durou uma semana. Lá no CTA, quando ainda funcionavam as formações de professores. (Colaboradora 2);

Eu fiz um curso no Instituto de Cegos em Salvador, por um ano, depois fiz outro, então, assim, eu participei de vários cursos. Participei de outro no CAP em Salvador, no Centro de Apoio ao Deficiente Visual. (Colaboradora 3);

Eu fico sempre atendida, principalmente, nos e-mails. Quando vem e-mail na área de educação especial, nos meus contatos... eu tenho alguns do próprio Ministério da Educação, da Secretaria Estadual de Educação, eu comunico aos diretores que estão sempre recebendo essas comunicações, que qualquer curso na área de educação especial, que me comuniquem, que eu tenho interesse. (Colaboradora 4);

Não existem mais formações, desde quando terminei a minha pós-graduação. (Colaboradora 5);

Não! Não, porque é assim, é...o município; ele diz que o aluno tem que ser incluído, né, ele não pode ser excluído, ele tem que tá na inclusão! (ênfase). Mas, só que não dá a oportunidade a você, quer dizer, não lhe dão curso...(Colaboradora 6);

Sim, já participei, mas assim, é muito pouco ainda. Participei daquela semana de Seminários, de experiências, mas assim, num é algo constante, porque formação é constante. Não adianta nada eu fazer um, eu ir pra um Seminário no início do ano e passar duzentos dias descoberta, sem formação (...) Mas isso só vai acontecer com a reorganização da prática, da ação e da reflexão, que isso só acontece nos espaços formativos (...) O professor se forma a cada dia (...) A gente precisa focar na formação continuada (...). (Colaboradora 7);

Específica aqui não. (Colaboradora 8);

Não. (...) Só a pró do AEE que foi. (Colaboradora 9).

Sistematizando as informações obtidas pelas entrevistas, percebemos que as colaboradoras 1, 2 e 7 informam que participaram de curso promovido pelo município uma única vez, enquanto que a participante 4 declara que mantém um canal de comunicação direta com Ministério da Educação de modo que ela possa ser informada de algum curso; as colaboradoras 8 e 9 respondem que até o momento não receberam formação, esta última, reforça que no curso desenvolvido pelo município somente a professora do Atendimento Especializado foi contemplada, enquanto que a participante 5 informa que não houve mais formações. O que deduzimos a partir da análise das manifestações acima elencadas que o município promove formação dos seus educadores dentro de um modelo que distoa das características de formação continuada/em serviço, compreendida como aquela que proporciona e viabiliza uma ressignificação da prática pedagógica e que acontece durante a atuação profissional, inclusive porque não há uma programação de etapas, nem de abrangência no que se refere a atender a todos os envolvidos diretamente na esfera educativa municipal, mesmo que tenha havido uma certa periodicidade, conforme destacou a colaboradora 1.

Ainda sobre linhas de ação voltadas para a Educação Inclusiva/Especial e, especificamente, sobre formação de profissionais da escola, comparamos as informações obtidas na entrevista (trechos transcritos supracitados) com o que emergiu nos grupos focais:

Depois de dois anos pra cá, eu tenho percebido um pouco de regressão. Quando começou, era mais voltado para coordenadores, depois começou a haver uma participação maior de professores, mas nunca abriu uma formação para toda a rede municipal. Sempre era por indicação da própria Secretaria ou por sorteio. (Colaboradora 4).
Eu tenho xx anos e nunca tive “um pouco”. Nada. (Colaboradora 6).

Eu não tive formação. (Colaboradora 8).

Concordamos com Prieto (2006), quando analisa a questão referente às responsabilidades dos sistemas de ensino quanto à formação profissional para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais:

[...] a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino

que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006, p. 57).

Nesse sentido, procuramos compreender como a Secretaria Municipal de Educação e como as colaboradoras compreendem a questão da formação inicial *versus* formação em serviço. Apesar de ter havido uma intensificação das ações da Secretaria Municipal, apontadas no quadro já explicitado, essas atividades formativas são pontuais e irregulares, não percebidas como sistemáticas ou abrangentes pelas participantes desta pesquisa. Tal percepção emerge também nas repostas do questionário da pergunta n. 5 (Você já participou de alguma formação específica para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? 5c. A escola ou o Município estimula a promoção de espaços para troca de experiências exitosas entre os participantes dos encontros formativos?): 3 participantes afirmam que o município às vezes estimula a promoção de espaços formativos para troca de experiências, ao passo que 4 participantes responderam não, levando-nos a concluir que aquilo que é considerado formação para a Secretaria de Educação não corresponde ao que as professoras esperam de uma formação específica para a inclusão de alunos NEE.

As colaboradoras (3 e 4) que informam ter participado de alguns cursos de formação indicam que estes não foram promovidos pela rede municipal de educação ao qual são vinculadas, mas buscados em outros espaços e por outros meios. Ademais, o quadro enviado pela Secretaria de Educação só informa ações realizadas no período de quatro anos (2013 a 2016). No espaço de tempo não informado não podemos levantar o investimento nesse sentido nem como o planejamento e/ ou efetivação das políticas públicas voltadas à preparação dos professores para enfrentar as novas demandas referentes à inclusão se deu, apesar de termos solicitado esses dados. Sobre a lacuna nos dados referente ao período solicitado, a Coordenadora de Educação Especial justificou afirmando que quando assumiu as funções na Secretaria de Educação Municipal não havia em seus arquivos histórico das ações implementadas ou em andamento. A descontinuidade nas ações de implementação de políticas públicas em âmbito municipal tem sido uma das questões levantadas pela literatura específica da área como impedimento para efetiva inclusão, e a fala da atual coordenadora vai ao encontro deste cenário,

quando até mesmo a sistematização das informações sobre ações dessa ordem é descontínua e irregular.

A respeito de acompanhamento do discente e de aquisição de material para favorecer a inclusão de alunos no espaço escolar, transcrevemos do Grupo Focal o relato de uma participante:

Vinha num progresso até maior, aumentou o número de salas que inicialmente eram duas (...), mas quanto à questão do apoio pedagógico, dentro da sala de aula, eu mesmo não tenho. É uma parada bem significativa nesse processo (...). Aqui, pra vir uma cadeira de rodas, meu Deus! (Colaboradora 4).

Neste momento, a colaboradora refere-se à incorporação da SEESP à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, no seu entendimento, provocou uma certa descontinuidade da assistência e perda de qualidade no atendimento dos assuntos pertinentes à educação especial, como vinha sendo desenvolvido pela SEESP. Essa modificação na estrutura do Ministério da Educação aconteceu por meio do Decreto Presidencial n. 7.480 de 16 de maio de 2011, posteriormente revogado pelo Decreto Presidencial de 12 de março de 2012 que incluiu o foco da inclusão.

Essa percepção de descontinuidade e falta de sistematicidade da implantação de políticas de inclusão percebida no âmbito municipal emerge das informações obtidas no campo de pesquisa e conflitam com o quadro enviado pela Secretaria de Educação. Abaixo, trechos dos relatos das participantes, levantados por meio das entrevistas audiogravadas, à pergunta: “Que recursos humanos, materiais, financeiros a escola tem recebido ou procurado receber da área da educação especial ou de alguma política pública para a inclusão?”

Não. E assim, o último recurso foi em 2011, materiais muito desatualizados que nós temos hoje(...). E alguns jogos, alguns blocos lógicos, algumas coisas que foi comprado com recursos de 2011. Mas a gente necessita ainda de muita coisa. (Colaboradora 2).

Eu... não vejo muito não...tem alguns recursos, mas não são *tantos* (ênfase) assim! A professora, ela que se vira para poder dar conta do trabalho, mas que tem alguns recursos aqui, eu desconheço. Sei que tem a sala montada lá, com computador e tal, o computador nem funciona. (Colaboradora 6).

Pelo menos pra mim, não chegou. Só se está na Escola e vai ter socialização em outro momento, mas, material adaptado nunca

chegou pra mim, e nenhuma proposta pedagógica, nunca foi me ofertado não! (Colaboradora 7).

Podemos interpretar que o alcance das atividades anunciadas ainda não atingiu a todas as unidades escolares que fazem parte da rede municipal. Podem ser ações pontuais que ainda não contemplaram este lócus, talvez por ser uma Escola localizada na periferia da cidade, como as próprias participantes aventam durante grupo focal realizada em 29/05, ou ações ainda em fase de plano-piloto.

No dia 01 de março de 2016 foi solicitado à Direção da Escola colaboradora do estudo o Mapa Geral de Matrícula para o ano 2016. Obtivemos as seguintes informações:

Quadro 4 – Número de alunos matriculados por turma, Escola Carlos Gomes

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR TURMA	
TURMA (turnos matutino e vespertino)	TOTAL POR TURMA
Educação Infantil	41
1º ano	34
2º ano*	25
3º ano	34
4º ano	50
5º ano	35
Total de alunos atendidos pela escola nos turnos matutino e vespertino	219

* NÃO TEM CLASSE NO TURNO VESPERTINO

FONTE: Secretaria da Escola Professor Carlos Gomes da Silva

As informações fornecidas pela secretaria da escola demonstram que a Carlos Gomes atende 219 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Desses, 06 frequentam o Atendimento Educacional Especializado e apresentam necessidades educacionais especiais distintas, sendo prevalente, entre elas, a DI (deficiência intelectual) – 04 com deficiência intelectual (DI), 01 com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 01 com Deficiências Múltiplas (DM). O AEE da Escola atende mais 03 alunos que são matriculados em classes comuns de outra instituição escolar também da rede pública: 01 com Deficiência Auditiva (DA), 01 com Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), e 01 com Deficiência Física (DF) – esse três discente são os únicos atendidos no AEE da Carlos Gomes que possuem laudo médico. As professoras, tanto as das salas comuns como a do AEE pontuam frequentemente (tema emergente nos grupos focais) que a maioria deles não apresenta laudo médico, o que lhes dificulta o trabalho pedagógico, uma vez que acreditam que desconhecendo qual é a “deficiência” do estudante torna-se difícil

traçar estratégias e práticas adequadas para mediar a aprendizagem do educando e, também, avaliá-lo.

3.2. Caminhos percorridos: instrumentos de construção de dados, sua interpretação e sistematização

Essa pesquisa partiu de uma inquietação no campo da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular na Escola Professor Carlos Gomes da Silva na cidade de Jacobina, Bahia, tendo como objetivo geral compreender como as novas demandas postas à escola pública de ensino regular no que tange ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar do ensino regular, particularmente nas práticas pedagógicas dos professores de modo a:

1. Proceder ao acompanhamento das políticas públicas para a inclusão;
2. Propor atividades para formação continuada de professores e outros profissionais, considerando o modelo de inclusão do coensino em diálogo com o AEE, partindo das seguintes questões: 1. Como as práticas pedagógicas cotidianas dos (as) professores (as) da Escola Professor Carlos Gomes da Silva, contemplam a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? 2. Como a Escola Professor Carlos Gomes da Silva, tem contemplado as questões da diversidade e da inclusão dos alunos NEE em suas práticas pedagógicas previstas no Projeto Político Pedagógico; 3. Como funciona a sala de recursos multifuncionais e como é a sua relação com as salas de aula regulares?

Compreendemos ser a pesquisa aplicada a natureza de pesquisa que melhor se adéqua aos propósitos dos cursos de pós-graduação de Mestrado Profissional, pois ela objetiva gerar conhecimentos novos para aplicação prática por meio de trabalhos que poderão beneficiar a comunidade e, em atendimento às especificações da linha de pesquisa Cultura Escolar, Docência e Diversidade do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, esta Dissertação, com o título “Educação Inclusiva e seu Impacto nas Práticas Pedagógicas na Rede Municipal de Jacobina” apresenta o delineamento do caminho metodológico a ser percorrido, a fim de uma aproximação do conhecimento

que poderá nos levar à compreensão da realidade a ser investigada, concebendo pesquisa como Gil (1999, p. 42): “pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

Para o desenvolvimento e a sistematização do processo, com base em Gatti, 2007, p.27-28), que menciona que “as chamadas pesquisas qualitativas compõem um conjunto diversificado de métodos e técnicas”, contamos com os pressupostos da pesquisa qualitativa descritiva e exploratória e da pesquisa-ação colaborativa, como caminho que norteou a evolução e o desdobramento desse trabalho, a descoberta de novas formas de compreensão da realidade, buscando contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas às questões que emergentes do contexto.

Assim, denominamos esta pesquisa de qualitativa por entender, conforme André (2007), que ela não envolveu manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; estudamos os fenômenos em seu acontecer natural, levando em conta os componentes da situação. Interessou-nos mais o processo que o produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994), preocupando-nos em compreender o que realmente acontecia na escola e dentro das salas de aula, cotidianamente, no que se referia ao acolhimento da diversidade e à sua inclusão, particularmente, dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares e qual a relação destas com o AEE, considerando as novas demandas postas à educação e que os professores não tiveram em sua graduação uma discussão sistemática sobre o assunto. Por fim, interessou-nos o processo de inclusão a partir das práticas pedagógicas previstas no PPP.

Assim, com o objetivo de estudar as práticas pedagógicas no contexto da inclusão, optamos pela metodologia da pesquisa-ação como caminho de investigação e por comungar com pensamento de Thiollent (2011):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Salientamos que, como pesquisadoras-colaboradoras objetivamos compreender como têm sido implementadas as políticas públicas para uma escola inclusiva no âmbito das escolas brasileiras, no que diz respeito ao impacto que a

demanda do novo paradigma escolar impõe às práticas pedagógicas, com o objetivo de avaliar as políticas e reestruturá-las a partir dos resultados, pensados coletivamente. Considerando que a intenção desta pesquisa foi favorecer a ressignificação de práticas pedagógicas e seu papel na educação inclusiva, concordamos com Molina (2007), quando este afirma que:

Na perspectiva da pesquisa-ação, o professor procura melhorar sua ação ao investigar sua própria prática. Diagnostica os problemas, formula hipóteses de trabalho, experimenta e avalia suas hipóteses, elege seus materiais, constrói as atividades, relaciona conhecimentos diversos enfim se constitui num investigador de sua prática em aula e num produtor de alternativas pedagógicas. A pesquisa-ação constitui-se, então, como uma forma de problematização reflexiva empreendida pelos professores, com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem (MOLINA, 2007, p. 39).

Ao observarmos o contexto da pesquisa, a natureza do problema e os objetivos desta investigação, entendemos ser a metodologia da pesquisa-ação colaborativa o caminho mais adequado ao desenvolvimento deste estudo, pois além de ter como objetivo a criação de uma cultura de análise sobre as práticas, propôs que os professores da unidade escolar trabalhassem em colaboração com os professores da universidade, a fim transformar as práticas pedagógicas, o que está em consonância com os propósitos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) em seu Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, do qual fazemos parte e que tem como objetivos e questão central agir frente à problemática da profissionalização docente, visando a qualificação de educadores para atuarem junto às diversidades, intervindo pedagogicamente nas realidades educacionais.

Outras razões para o uso da pesquisa-ação colaborativa, subsidiada numa abordagem qualitativa, reside no fato de que esta tem sido uma metodologia cada vez mais empregada em pesquisas na área de educação e tal escolha vai ao encontro do objetivo desta formação que é levar o pesquisador à escola de educação básica e promover o diálogo entre pesquisa e prática, colaboradores de pesquisa e pesquisador, Universidade e Educação Básica, ao mesmo tempo que possibilita aos participantes colaboradores atuarem como coautores das atividades, compartilhando saberes (PIMENTEL, 2013, p. 19,) o que diminui a distância entre a

execução e a concepção, o que poderá favorecer a continuidade das ações previstas no planejamento escolar/ PPP, mesmo após a conclusão da pesquisa.

Dito de outro modo, essa é uma forma de pesquisa que contribui para a análise crítica de um contexto de ação com vistas a transformá-lo, partindo do pressuposto essencial da valorização dos conhecimentos e das experiências dos envolvidos na investigação, que trabalham em estreita associação, traçando ações e refletindo sobre elas, para resolver um problema diagnosticado (PIMENTEL, 2013). Segundo Thiollent (2011), o trabalho sistemático não pretende que o pesquisador universitário, considerado especialista, apresente os passos para a transformação pretendida e que os professores do contexto estudado figurem como meros executores. Pelo contrário, a pesquisa colaborativa supõe ampla e explícita interação entre professores e pesquisadores, sendo todos responsáveis pelo projeto. Nessa perspectiva, uma vez constatada a dificuldade do grupo, o papel do pesquisador universitário consiste em “[] ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos com vistas a planejar modos de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) advertem que a aproximação entre pesquisadores e profissionais é inerente à pesquisa colaborativa e ela se dá a partir da tomada de consciência dos participantes da pesquisa – pesquisadores e profissionais – de que todos são coautores, portanto, possuidores de competências e responsabilidades. Partindo de tais pressupostos, com base nas orientações das autoras referenciadas acima, os pesquisadores da universidade procederam a investigação cumprindo todas as etapas de uma pesquisa formal a respeito das práticas docentes com o objetivo de produzir novos conhecimentos, como primeira função da pesquisa, cabendo-lhes também a função de oferecer formação aos profissionais da escola com base em atividades reflexivas. Para tanto, o Projeto de Pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia e obteve Parecer Consubstanciado de Aprovação, sob o nº 1.514.276, foi apresentado às colaboradoras da Escola, deixando esclarecida a proposta, objetivos, metodologia, incluindo as técnicas e instrumentos de pesquisa que pretendíamos utilizar como forma de conhecimento dos problemas do campo em relação ao tema de estudo, como também às questões referentes à ética, sigilo e adesão por opção. Dessa forma, cumprindo os requisitos da ética na

pesquisa, solicitamos às colaboradoras da pesquisa que fizessem a leitura do TCLE –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - e o assinassem, caso estivessem de acordo em colaborar com o estudo.

Assim, este trabalho colaborativo contou com a participação das sete docentes da Escola Professor Carlos Gomes da Silva, mais especificamente, e da Diretora e da Coordenadora Pedagógica da unidade escolar, e as atividades desenvolvidas por esta abordagem se situaram dentro de um quadro teórico-metodológico que compreendeu a coleta e análise de dados com apresentação de resultados, tendo como primeiro desafio a ser superado a compreensão de que os passos metodológicos deveriam ser pactuados entre os pesquisadores da universidade e os colaboradores da investigação (PIMENTEL, 2013).

Para compreender como a escola e os professores, por meio de suas práticas, têm contemplado as questões da diversidade e da inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares de ensino e como funciona a sala de recursos multifuncionais e sua relação com as salas de aula comuns, numa etapa inicial, foi utilizada a pesquisa exploratória a fim de obtermos maior familiaridade com o lócus e os participantes. Partindo desse panorama, esta etapa foi utilizada para traçar um “diagnóstico,” levantar informações iniciais sobre o lócus e obter uma visão geral inclusão/integração de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, a fim de obtermos algumas informações preliminares quanto ao funcionamento da unidade escolar, formação e número de professores, número de alunos matriculados na educação básica e funcionamento, recursos e profissionais da sala de AEE, descritos aqui no tópico “Campo Empírico”, para definição dos principais objetivos e problemas do campo de pesquisa.

Quanto à utilização de instrumentos para a realização desta etapa de trabalho de investigação, seguimos as orientações de André (2007), Alves-Mazzotti (2001) e de Ludke e André (2001), e utilizamos várias técnicas e instrumentos combinados de construção de dados e sistematização de informações, os quais estiveram sendo constantemente revistos e reavaliados/reformulados, a fim de verificar as ações pedagógicas dos professores no que se referem à questão da diversidade e à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais, destinada ao Atendimento Educacional Especializado.

Como instrumentos de pesquisa, fizemos uso, na etapa exploratória da pesquisa, da observação participante, concretizada na observação¹¹, entrevista semiestruturada (vide apêndice A), questionário (vide apêndice B, C, D), análise de documentos (Projeto Político Pedagógico, mais especificamente); e, em sua fase de intervenção, do grupo focal para desenhar a proposta de formação continuada/em serviço para as participantes no espaço das AC por meio de casos de ensino.

Dessa forma, concebendo a escola como ambiente sociocultural, que recebe influências do contexto externo a ela, mais perto da perspectiva dos colaboradores da pesquisa, procurando compreendê-los em seus valores e concepções e pretendendo conhecer a dinâmica das relações que permeiam o dia a dia da escola, procuramos compreender como as novas demandas postas à escola pública de ensino regular no que tange ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar do ensino regular, particularmente nas práticas pedagógicas dos professores de modo a: 1. Proceder ao acompanhamento das políticas públicas para a inclusão; 2. Propor atividades para formação continuada de professores e outros profissionais, considerando o modelo de inclusão do coensino em diálogo com o AEE, atentas ao fato que o paradigma da inclusão está sendo implantado nesse contexto ainda reprodutor de práticas excludentes.

Para a efetivação do instrumento, foi elaborado um protocolo de observação onde foram registrados dia, hora, local, período de observação e as observações descritivas e as reflexivas, que inclui as observações pessoais da pesquisadora, atenta para que os registros fossem efetuados logo após as sessões de observação, evitando-se, assim, o esquecimento de informações importantes.

Procurando traduzir os objetivos da pesquisa (GIL, 2008) e obter uma boa informação descritiva (MOREIRA; CALEFFE, 2006), formulamos o questionário semiestruturado¹² procurando guardar estreita relação entre as perguntas, o objetivo

¹¹ Para Severino (2007), observação é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados, sendo imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa. Segundo Lüdke e André (2001), em pesquisas qualitativas, a observação usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas, ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional, pois possibilita um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado; essa técnica também permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”.

¹² Importante lembrar aqui que o mesmo já foi pré-testado, com outros professores da educação básica, conforme descrito acima. Marconi e Lakatos (2003) ressaltam que o pré-teste é aplicado em uma amostra reduzida e esses participantes não deverão fazer parte da

e o problema de pesquisa. A partir da caracterização dos itens do instrumento, acima expostos, o questionário desta investigação foi elaborado com perguntas dependentes ou de forma semiestruturada, ou seja, constando de questões abertas e fechadas e foi entregue em mãos aos docentes da Escola Professor Carlos Gomes da Silva no dia 13 de novembro de 2015.

Outro instrumento utilizado neste estudo foi a entrevista. Dela fizemos uso optando pelo formato semiestruturado, justificado pelo seu caráter interativo e por nos permitir, como entrevistadoras, alguma liberdade e oferecer oportunidade de esclarecimentos sobre a resposta, conforme Moreira e Caleffe (2006). Para tanto, o instrumento foi aplicado às sete professoras da escola, à coordenadora pedagógica e à diretora com o tema a ser discutido. Utilizamos de um roteiro, ou seja, do “guia de entrevista” para nossa orientação. O registro do procedimento, gravado em áudio, após a autorização das colaboradoras, aconteceu a partir das respostas das entrevistadas às perguntas e das intervenções da pesquisadora. Os passos seguintes foram a transcrição das manifestações dos entrevistados, que se deu de forma literal e a análise dos dados, o que se constitui no ponto culminante da pesquisa, conforme apontam os autores citados (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 186).

O grupo focal, no âmbito das pesquisas em educação, vem sendo cada vez mais usado e constitui-se numa técnica importante, pois permite o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos e interação entre os participantes, o que facilitou o processo de debate e reflexão acerca das atividades cotidianas no trato das questões referentes à inclusão educacional. Para o desenvolvimento dos grupos focais, no dia 04 de abril de 2016 as pesquisadoras solicitaram e foram atendidas numa reunião com a Secretária Municipal de Educação a fim de dialogar sobre a necessidade de espaço-tempo para a aplicação dos referidos instrumentos

amostra final, quando efetivamente serão analisados os resultados coletados para a realização do estudo. Gil (2008) corrobora com essa questão, indicando que o teste piloto deve ter a participação da população o mais similar possível daquela que efetivamente constará na pesquisa. Como se poderá conferir, todas essas recomendações foram levadas em consideração quando se confeccionou o questionário (em anexo) e seu pré-teste se deu da seguinte forma: em cumprimento de tarefa avaliativa da disciplina Pesquisa Aplicada II, componente curricular obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED) cada pesquisador (06), aplicou o questionário em unidades escolares diferentes, a professores do ensino fundamental dos anos iniciais até o 5º ano, de uma mesma escola, totalizando 18 docentes. A forma de aplicação também foi diversificada: fichas impressas e aplicação via correio eletrônico com link para resposta on-line, passando a ser analisadas/sistematizadas as informações coletadas.

de pesquisa com os colaboradores, pois estes já haviam sinalizado a dificuldade de conciliação com seus horários de trabalho, mesmo após diversas sugestões apontadas pelas pesquisadoras como possibilidades para os encontros, a exemplo dos horários para atividades complementares (AC) que acontecem às sextas-feiras das 10 h às 12 h e das 15 às 17 h, com dispensa dos discentes. Foram então apresentadas na referida Secretaria a proposta e os temas de interesse a serem trabalhados nos quatro encontros planejados como pauta das AC. A proposta foi aceita e nova reunião ficou marcada e realizada no dia 06/04/2016 entre as pesquisadoras e as nove colaboradoras da Escola, na qual as participantes se definiriam pela adesão ou não da proposta dos grupos focais, ficando aberta a discussão sobre os temas a serem discutidos, as datas e os horários. Todas se manifestaram a favor da proposta como também pela adesão aos Grupos.

Dessa forma, ficou acordado entre os participantes que cada reunião de grupo aconteceria no interior da Escola Carlos Gomes da Silva, com data e horário marcados (15 e 29/04; 13 e 20/05 das 15h30 às 17 h) com duração média de uma hora e meia e seriam direcionadas por eixos, sendo estes também definidos nesta reunião sem informações detalhadas sobre o tema da discussão pesquisa, para que eles não chegassem com ideias pré-formadas (Idem, p. 23). Os temas acordados foram, respectivamente: 1.Prática pedagógica inclusiva ; 2.A sala de recursos multifuncionais e o AEE; 3.Modelos de inclusão; 4.O PPP em uma perspectiva inclusiva.

O objetivo de realizar mais de um grupo e de direcionar a atenção um determinado tema/encontro nos permitiu obter o registro e a compreensão que os colaboradores da pesquisa têm a respeito da inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares de ensino, possibilitando-nos também auferir uma melhor amplitude dos fatores que interferem no assunto estudado, para, a partir daí, montar a segunda parte do projeto de intervenção, já que os grupos focais constituem a primeira fase.

Segundo Gatti (2005):

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (GATTI, 2005, p. 09).

Para a execução da técnica, nos reunimos numa sala confortável e refrigerada, sentadas em torno de uma mesa redonda, o que favorecia a interlocução direta entre os participantes. Utilizamos quatro sessões, das quais participaram as pesquisadoras da Universidade, as professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola. Com o propósito de evitar comportamentos de cumplicidade, Gatti (2005) orienta que o moderador do grupo focal seja pessoa desconhecida dos participantes da pesquisa. Dessa forma, os grupos focais foram conduzidos pela professora Dr^a Juliana Cristina Salvadori, docente do Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade – PPED – do qual o Mestrado Profissional – MPED – faz parte, Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –, Coordenadora do GEEDICE – Grupo Pesquisas em Educação Inclusiva e Especial, Docente do Curso de Letras Língua Inglesa da Graduação da referida Universidade e Orientadora desta Pesquisa, que cumpriu inteiramente as recomendações e exigências a um moderador de grupo focal.

Logo de início, no primeiro grupo focal, a moderadora fez uma rápida explanação sobre o objetivo daquelas reuniões, procurando criar um ambiente confortável e de confiança explicando que as participações aconteceriam por adesão voluntária e pediu a permissão para que fossem feitas as gravações em áudio, no que todas as pessoas consentiram. Logo após, ficou entendido que nenhuma das colaboradoras presentes conhecia a técnica que seria utilizada naquele momento, e a moderadora lhes explicou que esta seria um instrumento de aprofundamento nas questões pesquisadas, uma discussão para se conhecer como emergem as percepções e conceitos dos participantes sobre o tema em foco. Ficou acordado que não seriam realizadas gravações em videotape para preservar a imagem das colaboradoras. Foram adotadas as providências de testagem dos aparelhos de gravação anteriormente ao início das sessões (GATTI, 2005). As intervenções foram realizadas no sentido de garantir o cerne da questão, sem, contudo, haver emissão de opiniões particulares. Nesse sentido, segundo Gatti (2005),

Na condução do grupo focal, é importante o princípio da não diretividade e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões, ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição de não

diretividade absoluta ou do tipo *laissez-faire*, por parte do moderador. (GATTI, 2005, p. 25).

Continuando e seguindo a pauta do 1º grupo Focal, realizado no dia 15/04/2016, a mediadora informou sua formação e atuação acadêmica e falou brevemente como foi seu ingresso como orientadora do Projeto da discente. Também ficou esclarecido qual era o papel da pesquisadora discente naqueles encontros, ou seja, fazer os registros escritos. Estabelecida a relação de parceria e confiança entre os participantes, passamos ao diálogo sistemático, dirigindo a reunião para os assuntos cotidianos e as dificuldades no âmbito da escola e da sala de aula, da formação de professores e suas práticas pedagógicas, das políticas públicas, dos modelos de inclusão educacional, AEE, PPP e para outros assuntos pertinentes à temática da inclusão educacional.

Nesse sentido, Gatti (2005) orienta sobre a aplicabilidade do grupo focal em pesquisas de avaliações de impacto, objetivo do nosso estudo:

Os grupos focais podem ser empregados em processos de avaliação ou em processos de pesquisa social, especialmente nas avaliações de impacto, sendo o procedimento mais usual utilizar vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes na questão a ser examinada (GATTI, 2005, p. 11).

Assim, em concordância com a autora acima referida, programamos os quatro encontros para a realização dos grupos focais. No primeiro grupo focal, a primeira provocação partiu da seguinte questão: “são dez anos de implantação da proposta de educação inclusiva no município. Qual o impacto? Precisamos escutar de vocês o que têm observado da política de inclusão durante esses dez anos...”.

Informamos ao leitor que a partir desse momento, apresentaremos a síntese das participações nos Grupos Focais. Franqueada a palavra, participantes muito caladas ainda, demonstrando refletir sobre a questão, até que começam a manifestar suas preocupações e percepções a respeito da pauta. Enquanto isso, a pesquisadora registrava e gravava as falas das participantes, atenta aos silêncios e ênfases produzidos durante o discurso. Uma das participantes iniciou as manifestações referindo-se à implementação das salas de AEE e aos cursos de formação, que antes eram direcionados apenas para coordenadores pedagógicos e que em nenhum momento contemplou todos os professores. Prosseguindo ela, comenta que percebeu uma regressão na política de inclusão desde que a SEESP

foi substituída pela SEDADI – já referido no texto da p. 87. Outra participante se manifestou informando que os cursos oferecidos pela política de inclusão não deram oportunidade de participação de todos os envolvidos, além de abordarem as questões apenas pelo ângulo teórico. Concluiu sua fala, dizendo que existiam muitos “entraves na indicação de quem deveria participar dos cursos”. A primeira participante a se manifestar, retomou a palavra para informar que sempre questionou a diretividade dos cursos apenas para os professores do AEE. Outra participante do grupo da escola informa que nunca recebeu formação, enquanto uma outra diz que sem laudo médico não sabe como ajudar os alunos que apresentam necessidades especiais. Neste momento, percebemos que o grupo está motivado e que todas as presentes estão dispostas a trazer informações a respeito da provocação inicial. Continuando, uma delas afirma que mesmo dispondo do laudo, o que não é o caso, “ela não sabe como trabalhar com esses alunos”. Outra colaboradora informa que “os colegas acolhem melhor os que apresentam NEE do que os próprios professores.

Neste momento a mediadora comenta sobre a atuação do GEEDICE- Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial – explicando, em linhas gerais, seus objetivos, como é o seu funcionamento e a sua base epistemológica baseada na vinculação teoria-prática e no ensino colaborativo: a teoria vem para embasar a prática. E relatou que tem participado das AC em outra Escola Municipal, a Beatriz Guerreiro M. de Freitas. Outra participante elogia a iniciativa e sugere que é interessante informar à Secretaria Municipal de Educação como tem acontecido esse trabalho colaborativo na citada unidade escolar.

A partir de então, partimos para a segunda fase da execução da técnica de pesquisa. Foi reproduzido um vídeo do site/ Programa Diversa Educação Inclusiva na Prática¹³, intitulado “Escola Alexandre Bacchi – Guaporé, R.G. Sul, Brasil, com o objetivo de fazer os participantes refletirem sobre as práticas desenvolvidas naquele contexto escolar – uma escola municipal de ensino fundamental – e sobre o trabalho colaborativo. O vídeo trata da inclusão de alunos com NEE, no qual diversos

¹³ O Projeto DIVERSA – Educação Inclusiva na Prática – é uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes em parceria com o Ministério da Educação que tem por objetivo promover troca de experiências e construção de conhecimento sobre educação inclusiva e dar visibilidade às práticas sobre educação inclusiva, mediante estudos de caso, relatos de experiências e vídeos, transformando-as em referências. Seu público-alvo é formado por educadores, gestores de instituições educacionais e outros profissionais comprometidos com o tema. O site pode ser acessado a partir do link: <<http://diversa.org.br/>>.

professores e gestora comentam sobre o processo de inclusão a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI) adotado pela Escola após um curso ofertado pelo MEC. Segundo a gestora da unidade escolar, a possibilidade do uso desse recurso metodológico nas práticas pedagógicas dos docentes passou a instigar os professores a problematizar e relatar suas experiências e dificuldades – casos de ensino – nos grupos de estudo. Por meio do PEI – Plano Educacional Individualizado - é possível observar as habilidades e competências que o aluno já desenvolveu e quais outras poderão ser ampliadas.

Houve muitas manifestações a respeito do conteúdo do vídeo, das quais destacamos a fala de uma professora que disse já ter participado de diversos cursos, mas que isso não garantia objetos concretos para a aprendizagem dos alunos. Concluindo, ela afirma que “trocaria esses Seminários por uma Formação Continuada dentro da Escola”. A mediadora perguntou: seriam Oficinas? Ela concordou e as demais colaboradoras endossaram, enquanto uma delas, fechando as falas sobre práticas pedagógicas inclusivas, manifesta-se dizendo que a formação só funcionará se for para todas.

Professora Juliana Salvadori, a mediadora do grupo, concorda e afirma que a ideia é exatamente esta, construir a proposta de intervenção de modo colaborativo e para atender efetivamente às necessidades e desejos apontados pelas colaborados da pesquisa a partir de seu contexto de atuação, a escola Carlos Gomes – daí a relevância dos grupos focais.

O segundo grupo focal foi realizado no dia 29 de abril de 2016 no mesmo local que nos acomodou no primeiro encontro. A temática programada partir das inquietações em relação à Sala de Recursos Multifuncionais e ao AEE. A mediadora iniciou, depois das boas-vindas, retomando considerações sobre a Educação na perspectiva Educação Inclusiva e problematizou perguntando sobre as relações entre as sala de aula comuns e a de Atendimento Educacional Especializado. Percebemos certo desconforto no ambiente, entre as participantes, que permaneceram caladas em visível constrangimento, até que alguém se manifesta dizendo que “poucas pessoas se interessam em saber o que acontece naquela sala”.

Conforme Gatti (2005):

Por ser uma técnica de levantamentos de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador, seu emprego exige alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador em trabalhos com grupos. O foco no assunto deve ser mantido, porém criando-se um clima aberto às discussões (...). Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa. (GATTI, 2005, p. 12-13).

Em concordância com as orientações acima citadas, a mediadora prosseguiu a dinâmica tecendo comentários teóricos sobre o AEE e a sua relação com as salas comuns. Apresentou as atribuições que são consignadas à professora especializada e expôs o Plano Municipal de Educação para que o grupo, em conjunto, refletisse e se manifestasse. Apresentou também os modelos de documentos para acompanhamento do aluno de AEE que nos foram encaminhadas pela Coordenação de Educação Especial no dia 28 de março de 2016 as quais passaram por reelaboração neste ano de 2016 por aquele setor da Secretaria Municipal de Educação.

A partir de então, surgiram os comentários que evidenciaram o desconhecimento, por parte de algumas participantes, das fichas e/ou dos parâmetros de acompanhamento e de avaliação ali dispostos, formulados/reformulados. Somente uma participante e a professora do AEE revelaram que os conheciam e, como dito anteriormente neste trabalho, a última já se pautava por aquelas orientações. A cada participante foram distribuídas cópias do material para conhecimento e análise e comentários. Todos lendo o material, mas demonstrando insegurança para se manifestar.

As fichas às quais nos reportamos e que fazem parte dos anexos deste trabalho são: Ficha Individual de Acompanhamento ao Aluno para a Sala de Recursos -2016; Entrevista Familiar; Ficha de Avaliação Diagnóstica/Acompanhamento da Aprendizagem; Plano de Acolhimento, Avaliação e Atendimento Educacional Especial –AEE. Uma das participantes declara se sentir muito à vontade para dialogar francamente com o AEE e que reconhece o trabalho desenvolvido pela professora responsável.

A mediadora insiste na questão: Qual o papel do AEE nas salas comuns? Percebemos mais uma vez respostas evasivas. Outra participante sugeriu que é necessário chamar as famílias para explicar os problemas dos filhos: conscientizá-los. Outra colaboradora disse que não há mecanismos para falar com as famílias e

por isso se torna difícil ajudar os alunos e, assim cada colaboradora foi se esquivando da resposta, redirecionando a discussão para o papel da família e da Secretaria de Educação.

Retomando o assunto e como os grupos focais fazem parte da 1ª fase da intervenção, formação continuada/ em serviço, acordada entre os participantes do estudo, a mediadora solicitou o endereço eletrônico de cada participante a fim de lhes encaminhar material para estudo e reflexão. Esse material consistia de 1.Fichas referentes ao AEE - já listadas; e 2. O caso de ensino “Escola Alexandre Bacchi -versão resumida, Guaporé, RS -Brasil”, tanto o vídeo quanto o artigo (vide referências); 3.Plano de Trabalho Individual –AMA -abrir nota de rodapé. A AMA é a Associação de Amigos dos Autista, localizada na cidade de Valença/ BA, instituição que foi visitada por 3 integrantes do GEEDICE, no mês de dezembro de 2015. Ficou acordado entre todas que esse material seria lido para ser comentado no encontro posterior.

O 3º grupo focal realizado em 25 de maio de 2016 anteriormente programado para acontecer no dia 13 de maio de 2016 foi realizado em 25 de maio de 2016 a pedido das participantes porque a Escola precisou ser dedetizada, aconteceu no mesmo espaço cedido para os outros encontros (Biblioteca da Escola) das 18h00 às 20h30, horário também sugerido pelas mesmas no qual percebemos as ausências das participante 1b, 3 e 4, teve como objetivo discutir “Modelos de Inclusão”. Com a intenção de promover a interação entre os participantes, e favorecer troca de experiências, mediadora iniciou os trabalhos comentando sobre o material que foi encaminhado por e-mail: “Que vocês têm a dizer sobre o material de estudo?”. Foi percebido que poucas pessoas o acessaram – e houve reclamação quanto ao envio de material para estudo, particularmente pela sua extensão. Posteriormente, problematizamos, a mediadora e a pesquisadora, a ausência das participantes deste último encontro, considerando, inclusive, a remarcação do mesmo: há, de fato, adesão à proposta deste trabalho quanto à formação para inclusão de modo colaborativo e baseado nos casos de ensino escolhidos pelas próprias colaboradoras?

A mediadora fez uma pequena explanação explicando o conteúdo do Vídeo: “é um estudo de caso que aborda o AEE; os outros itens são as fichas reformuladas pela Coordenação de Educação Especial do município, aquelas mesmas que vimos aqui no encontro passado: são as competências e habilidades que temos que

desenvolver para saber avaliar o aluno e saber montar as atividades para ele. O AEE trabalha a partir dessa ficha, mas os professores das salas comuns precisam conhecê-las também para efetivamente compreender como trabalhar com aluno com necessidades especiais em sala. Todos concordaram.

Evidenciou-se, mais uma vez, neste momento, o que já havia sido observado e relatado nas entrevistas e nas respostas ao questionário: Não há compartilhamento de ideias no horário reservado para o planejamento semanal. Entre as salas comuns e o AEE não existe sincronia nem sintonia a respeito das atividades que devem ser trabalhadas com alunos NEE. Logo, há uma questão de planejamento que precisa ser abordada e encaminhada para que efetivamente se possa pensar em ações de inclusão sistematizadas e práticas pedagógicas inclusivas. O próprio espaço – e papel – das AC precisa ser ressignificado pelas participantes.

Prosseguindo na pauta previamente elaborada para a formação, a partir dos dados emergidos pela técnica, foi abordada novamente a questão do planejamento conjunto como condição essencial para o desenvolvimento de práticas efetivas para a inclusão dos educandos NEE, sendo da competência do serviço de AEE trabalhar com um planejamento individualizado, inclusive, utilizando-se dessas fichas nas quais são delineadas competências e habilidades a serem desenvolvidas com aquele aluno. Constatamos que a essas informações os professores das classes comuns não haviam tomado conhecimento, justamente porque o material não foi acessado por todos. Ademais, a equipe técnico-pedagógica não prevê no PPP tais ações de co-participação e a etapa de planejamento semanal (AC) não é realizada conjuntamente, limitando-se a discussão de pautas previamente encaminhadas, conforme relato das colaboradoras. Entendemos que, em consequência, as fases posteriores do processo de ensino e aprendizagem, a reflexão da e sobre a prática pedagógica, a fim de reelaboração de ações, como também o desenvolvimento da autonomia desses educandos, não são consumadas ou são realizadas sem a qualidade desejável. Dessa forma, como resultado, obtêm-se um trabalho fragmentado, no qual teoria e prática estão dissociadas, o que não é almejado para o processo educacional e mais desfavorável ainda para a inclusão dos NEE, que se pauta, dentre outros, por princípios de solidariedade e luta contra os processos sociais e pedagógicos excludentes.

A prof^a Juliana Salvadori reforçou a ideia de que não é interessante participar de um curso de formação continuada que já se apresente pronto e formatado. No caso desse trabalho, a proposta é, a partir dos grupos focais, estabelecer o diálogo para se pensar nas ideias que estão emergindo e o que emergiu nesses momentos foi: “queremos prática, não teoria”. E reforçou ainda que o material enviado não é apenas teórico, mas prático também – por isso a opção por casos de ensino no material enviado.

Continuando, a mediadora convidou os participantes do grupo para refletir sobre o modelo de inclusão adotado, utilizando-se do que orientam Perrenoud (2012) e Veiga (1994) a respeito da reflexão sobre a ação já executada. “É nisso que vamos pensar agora: num outro modelo de aproximação entre o AEE e as classes comuns; um modelo, de fato, colaborativo”. Os participantes da pesquisa já haviam revelado nas entrevistas e no questionário desconhecer outro modelo de inclusão para os alunos NEE.

Entendemos, então, colaboradores da escola e da Universidade, que a ausência de um trabalho conjunto efetivo entre as professoras das salas comuns e a do AEE é uma das barreiras a ser superada no âmbito pedagógico da escola em questão, de modo a favorecer o processo de inclusão escolar, o que pressupõe o desenvolvimento de práticas solidárias, de compartilhamento de conhecimentos, de material/recursos e estratégias. Quanto a este assunto, especificamente, as professoras e a coordenadora pedagógica têm reservadas 2 horas semanais em cada turno (AC) para elaborá-lo e este seria um momento essencial e o primeiro para a troca de experiências. A esta sugestão, contudo, uma das participantes (colaboradora 4) se opôs ressaltando que este era seu espaço de planejamento e qual outro ela teria para fazê-lo. É preciso então, a partir desta fala veemente, problematizar o que se compreende por planejamento e porque a resistência neste trabalho conjunto, visto como usurpação do horário individual de planejamento. Práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, afinal, pressupõe a reorganização da cultura escolar como um todo e a resignificação do papel dos participantes como um todo.

Dito de outro modo, o entrelaçamento/ triangulação dos dados obtidos nos grupos focais, nas entrevistas e no questionário, articulados com a teoria e por meio da análise de conteúdo, levaram-nos a compreender que o modelo de inclusão de alunos NEE nas classes comuns, adotado pelas políticas públicas (PNEE) necessita

de reavaliação, acompanhamento, monitoramento e modificações em suas propostas iniciais, principalmente no que diz respeito à articulação, de fato, das atividades realizadas no AEE e aquelas das classes comuns, a iniciar-se pela (re)elaboração do PPP, pelo planejamento semanal e entrosamento entre as professoras, com o propósito de ampliar as oportunidades de aprendizagem e o nível de autonomia desses educandos, como intencionalidade educativa.

Antes do encerramento da reunião, o grupo de colaboradores da Escola declarou, então que está de acordo com a proposta colaborativa de construção de formação continuada e que deseja participar de um curso de formação continuada, no lócus de trabalho, em formato de Oficinas, pelas quais se trabalhará em função da adaptação curricular para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais a partir de casos de ensino selecionados pelas próprias colaboradoras (só as que estavam presentes concordaram – a colaboradora que se opôs à ideia inicial de usar as AC, quinzenalmente, como espaço formativo, não estava presente, inclusive).

Fizemos, ainda, análise documental para registrar os processos, os produtos das práticas escolares e da função social da Escola, por meio do Mapa de Matrícula do Projeto Político Pedagógico, auxiliando no desenho e compreensão das práticas escolares e da esfera educacional em que são levadas a cabo, podendo, inclusive, informar se o problema em questão foi ou tem sido observado pela escola e seus professores, coordenadores e diretores. Os documentos foram usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações emergentes do campo através de outras fontes, constituindo-se numa técnica complementar de informações e de desvelamento de aspectos novos sobre o problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2001). Aliada à análise documental está a observação. Os registros obtidos a partir do protocolo de observação, conforme Vianna (2003), “[...] sobretudo os que se destinam à análise qualitativa foram imediatamente tratados e analisados [...]” (VIANNA, 2003, p. 97-98) com base nos aspectos descritivos e nos aspectos reflexivos das pesquisadoras e serão detalhados nesta seção, ao longo da sistematização e interpretação dos dados.

Iniciamos o trabalho de sistematização e análise pelos dados advindos do Questionário Pesquisa. Estes nos informaram sobre a formação acadêmica das professoras educadoras que atuam na escola: cinco docentes são graduadas em Pedagogia, 04 delas possuem Especialização: Pedagogia Social (01), AEE (02),

Psicopedagogia (01), situam-se entre 35 a 51 anos de idade e trabalham nesta unidade escolar entre 08 e 16 anos, estas mais antigas em atividade, são de quando a unidade escolar ainda funcionava sob o nome Escola Reinaldo Jacobina Vieira. Algumas das docentes possuem experiência no exercício de cargo de Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica neste espaço educativo. Além disto, como podemos observar no quadro a seguir, transcrevemos informações relativas à formação inicial e continuada das colaboradoras, experiência profissional e faixa etária:

Quadro 5 - Formação e atuação profissional

Participante	Formação Inicial		Formação continuada pelo município ¹⁴	Atuação na docência (em anos)		Faixa etária ¹⁵
	Graduação	Especialização		Na escola	Na rede	
1	Pedagogia	Em curso	As vezes	20	16	51
2	Pedagogia (em curso)	x	As vezes	08	13	37
3	Pedagogia	Pedagogia Social	Não	08	21	51
4	Pedagogia	AEE	Não	08	15	46
5	Letras	AEE	Não	15	17	42
6	Pedagogia	X	As vezes	10	20	Não inf.
7	Pedagogia	Psicopedagogia	Não	14	15	35

FONTE: Dados da autora, 2016

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) exerce papel relevante na implantação de uma política sólida de formação profissional no Estado ocupando-se em interiorizar a universidade e, logo, o ensino, a pesquisa e a extensão, com vistas à formação de professores, principalmente, visto que as licenciaturas correspondem a grande parte dos cursos ofertados por ela, de modo a ingressarem no mercado de trabalho com qualidade. Assim, foi personagem fundamental na formação inicial das professoras da Escola Carlos Gomes da Silva; das sete integrantes do corpo docente (2015), seis delas foram graduadas pela instituição, sendo 5 em Pedagogia

¹⁴ Analisaremos mais minuciosamente o tópico relativo à formação continuada mais adiante.

¹⁵ Em comparação aos achados no pré-teste realizado no mês de maio de 2015, em que 11 pessoas responderam sobre a faixa etária (02 com 29 anos; 3 entre 30 e 40 anos; 6 acima de 40 anos), podemos constatar que o corpo docente da Escola lócus deste estudo está mais envelhecido.

pelo Programa Rede UNEB 2000. O referido Programa, como já mencionado na justificativa deste trabalho, propunha a oferta de formação em Pedagogia para 100 professores da rede municipal de educação que comprovassem efetivo trabalho em sala de aula e tivessem sido aprovados no processo de seleção. A proposta pedagógica alinhava-se aos princípios teóricos-metodológicos que contemplassem a relação teoria-prática e a dialética entre ação e reflexão. Entretanto, as disciplinas constantes da matriz curricular não contemplavam as questões referentes à inclusão educacional, ainda que por meio de Seminários Temáticos tais conteúdos tivessem sido abordados. A implicação da pesquisadora com o campo, conforme já mencionado, iniciou-se quando esta exerceu o papel de coordenadora pedagógica e mais tarde quando cumpriu o estágio da pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e também remete à sua participação na formação das colaboradoras da pesquisa, quando atuou no referido Programa de Formação como professora – orientadora durante os 3 anos de duração do curso e, dentre suas ações constava o apoio pedagógico aos discentes, acompanhando e orientando a execução dos trabalhos propostos pelos professores-formadores. Daí surgiu o interesse em estudar e avaliar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola, partindo da seguinte inquietação: decorridos dez anos da adesão do município às proposta de implantação de uma escola pautada pelo princípios da educação inclusiva, houve a reorganização de práticas pedagógicas a partir de formações? Houve a consolidação de uma escola inclusiva no que se refere a questões como adaptação curricular, planejamento escolar, formação continuada e assistência para os professores, alunos e suas famílias?

A professora que atua na sala de AEE é graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia e pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, participou de seminários de formação em educação inclusiva, oferecido pelo município no ano 2013. Cabe, neste momento, esclarecer que questionário foi aplicado somente ao grupo de professoras (7) participantes da pesquisa porque interessa-nos mais especificamente compreender como acontecem as suas práticas pedagógicas cotidianas em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Para tanto, mapear informações sobre a formação acadêmica, a experiência profissional e os outros dados constantes do instrumento, poderia nos favorecer a interpretação do objeto pesquisado, ou seja, práticas pedagógicas, uma vez que o aluno passa a maior parte do tempo escolar

dentro da sala de aula, espaço privilegiado onde acontecem as interações e os questionamentos mais significativos para o desenvolvimento da aprendizagem de ambos os atores e da reflexividade do professor, seja ela da sala comum ou do AEE.

É importante destacar que uma das professoras da escola, identificada neste trabalho como “Colaboradora 1”, e que respondeu o questionário e a entrevista aplicados em 2015, no período letivo de 2016, foi removida para outra unidade escolar da rede municipal e, conseqüentemente, substituída por outra profissional, que se responsabilizou pela sua sala. Diante disso, a “colaboradora 1” nos grupos focais, realizados nas datas acordadas e já listados (Vide p. 94), é outra professora que também concordou em participar da pesquisa, e passa agora a ser referida como colaboradora 1b. Ou seja, continuamos com o mesmo número de participantes (9), sendo 7 professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola. Apresentaremos a seguir as informações relativas aos alunos do AEE na Escola Carlos Gomes, conforme fornecidos pela professora de AEE, em 2016:

QUADRO 6 – Alunos frequentadores do AEE na Escola Professor Carlos Gomes

Participante	Turno	Possui alunos com NEEs em sua sala? Quantos? Tipos de deficiência, segundo registro da sala de AEE	Frequenta o AEE na própria escola	Frequenta o AEE mas estão matriculados em outra escola da rede
1	Matutino	x	1	
	Vespertino	Transtorno desintegrativo da infância (1)		
2	Matutino	Deficiência Múltipla (1)	4	
	Vespertino	Deficiência Intelectual (3)		
3	Matutino	X	0	
	Vespertino	X		
4	Matutino	X	1	
	Vespertino	Deficiência Intelectual (1)		
5	Matutino	Deficiência Múltipla (1)	6	3 (AEE) Deficiência Auditiva (1) TEA (2)
	Vespertino	Deficiência Intelectual (4) Transtorno desintegrativo da infância (1)		
6	Matutino	X	0	
	Vespertino	X		

7	Matutino	X	0	
	Vespertino	X		

FONTE: da autora, a partir de dados fornecidos pela professora de AEE da escola, com base em 2016.

São 9 os alunos atendidos efetivamente pelo AEE em 2016 da Escola Municipal Professor Carlos Gomes da Silva, porém 3 deles estão matriculados em classes comuns do Ensino Fundamental, Nível 2, em outras unidades escolares também da rede pública. Neste momento, indagamos: Por que estes discentes vão para o AEE na Carlos Gomes? São ex-alunos transferidos para outra escola, porque esta não oferece classes de Ensino Fundamental Nível II, porém são moradores do Bairro da Bananeira, onde se localiza a escola – ademais, as escolas com do Fundamental Nível II, das redes estadual (e algumas da rede municipal) não ofertam AEE, outro ponto que precisa ser devidamente discutido e avaliado. Outras informações que nos chamaram a atenção: 1.a maioria dos estudantes público envolvido do AEE apresenta DI, segundo informações da professora do AEE; 2. a colaboradora 2 acolheu 4 discentes com esse tipo de deficiência em suas classes (no matutino um e no vespertino três) 3.nenhum dos estudantes NEE que frequenta o AEE apresentou laudo médico, exceto os 3 ex-alunos: 1 com surdez e 2 com TEA. 4. As professoras relatam que o município não oferece profissionais que possam fechar o diagnóstico dos discentes e emitir o laudo e, ao mesmo tempo, o serviço de acompanhamento psicopedagógico é criticado por elas: “como trabalhar com essas crianças sem saber exatamente o que se passa com elas, sem diagnóstico?!” É um questionamento recorrente entre as participantes da pesquisa. Para elas, obter o laudo médico se constitui num aspecto essencial para o desenvolvimento das práticas cotidianas efetivas para este público. Sobre essa temática, transcrevemos trechos das falas das colaboradoras 2 e 6 que emergiram de um dos grupos focais (sobre práticas pedagógicas, realizado em 15 de abril), pelas quais são facilmente constatados a insegurança e o temor para lidar com a situação:

Eu me vejo nessa situação e às vezes me pergunto: será que estou contribuindo ou estou atrapalhando?! Porque não tenho formação e a gente acaba levando a culpa (Colaboradora 2).

Eu não sei como vou trabalhar com essas crianças (Colaboradora 6).

A seguir, a colaboradora 2, que recebeu este ano 4 alunos NEE, retoma a palavra:

(...) vêm pra a escola sem um laudo! Achamos! Pode ser, pode não ser. O que fazer para ajudar? Eu não acredito na inclusão desse jeito. Sem laudo?! (Colaboradora 2).

Retomamos as afirmações de Mantoan (2003) para ilustrar os depoimentos acima transcritos que refletem como os professores se sentem desconfortáveis e inseguros diante das diferenças:

Uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças nas escolas, nas salas de aulas. Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e até mesmo, quando eles existem concretamente [...] Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo (MANTOAN, 2003, p. 130).

Mantoan (2003) reforça, então, que o problema está em parte nas formações dos professores, baseadas na homogeneização e as práticas pedagógicas planejadas para o “aluno ideal”, o que não é mais aceitável diante do novo paradigma educacional, mas ressalva que o fato principal está na insegurança do professor. Esta insegurança, podemos compreender pelo que tem emergido do campo, tanto nos questionários quanto nas entrevistas e grupos focais, se dá, em parte, porque o professor se concentra na sua formação inicial e em suas falhas e não compreende o processo da formação continuada, particularmente em serviço, como significativa para sua prática e para a construção de uma prática inclusiva; por outro, na própria falta de um laudo que, nos parece, emerge como uma etiqueta definidora do aluno e das suas competências e possibilidades de aprendizagem.

Sobre as práticas pedagógicas, os relatos acima também vão ao encontro do que dizem Glat e Pletsch (2010) quando informam que, por meio de diversos estudos, ficou demonstrado que os professores e demais agentes escolares sentem-se despreparados para lidar com alunos NEE ou que apresentem outras condições atípicas de desenvolvimento que possam interferir no seu processo de ensino aprendizagem, o que se constitui na principal barreira para a inclusão escolar.

Ainda sobre a insegurança demonstrada pelas participantes, Carvalho (2012) assevera que:

Todas essas inquietações indicam que as propostas de reformular a prática pedagógica estão afetando nossos educadores, levando-os a se declararem despreparados para as transformações, que até reconhecem como necessárias, mas não sabem por onde começá-las (CARVALHO, 2012, p. 64).

Por sua vez, a Secretaria de Educação do Município reconhece sua limitação na oferta de profissionais para apoio às classes comuns e informa que para a assistência psicopedagógica conta com apenas 2 profissionais para assistir todas as escolas da rede. Assim, o AEE da Escola não funciona em caráter multifuncional. O serviço conta apenas com a professora especializada e os já citados profissionais, prescindindo da assistência de outros, a exemplo de fonoaudiólogo, assistente social, fisioterapeuta, psicólogos e neurologista, este mesmo que eventualmente, para avaliar o aluno e emitir laudo médico.

Porém, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, os profissionais previstos para compor a rede de apoio são “outros profissionais da educação: tradutor e guia intérprete de LIBRAS, guia intérprete e outros que atuem no apoio das atividades de higiene e alimentação” (RESOLUÇÃO CNE, CBE Nº 4/ 2009, p. 2). Além disso, PPP da Escola deve institucionalizar a oferta de AEE prevendo na sua organização outros profissionais da educação. Analisando o PPP da Escola, verificamos que ele não atende às Diretrizes quanto à previsão de outros profissionais para apoiar as ações do atendimento especializado. Na p. 36 do documento referencial de todas as atividades da escola, referindo-se à PNEE, ele menciona a assistência ao público envolvido da educação especial e a articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas.

Uma inquietação que afeta as participantes da escola e também as participantes da universidade bem como a literatura especializada, é quanto à abrangência do AEE: cabe neste a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem? A princípio, este público não está listado como público envolvido do AEE (PNEE, 2008). No entanto, este tem sido o entendimento da escola – da professora de AEE, das professoras das salas regulares, da gestora e da

coordenadora pedagógica – e de parte da literatura, que o serviço especializado oferecido pelas SRM deverá prestar atendimento também a este público, afinal trata-se de “inclusão”, que pressupõe atender TODOS e esse público apresenta necessidades educacionais específicas, necessitando, portanto, de acompanhamento especializado. Esta é a razão pela qual optamos no início deste trabalho em adotar a nomenclatura necessidades educacionais especiais (NEE), que também segue parte dos documentos norteadores discutidos ao longo de nosso primeiro capítulo: por um lado ela abrange esse público também; por outro, restringe a questão a aspectos educacionais, nosso foco neste trabalho.

Voltando aos achados no questionário aplicado em 2015, verificamos que todos os estudantes da Escola Carlos Gomes que apresentavam necessidades educacionais especiais, naquele ano, estavam matriculados nas classes comuns e frequentando a sala do AEE. Entendemos ser importante frisar que as classificações assinaladas pelas participantes não estão respaldadas em laudo médico, o que poderá ser fator de equívoco/desconhecimento já que o assunto foge da competência profissional docente (talvez, por isso, a incidência tão proeminente de deficiência intelectual – podemos entender que a dificuldade de aprendizagem é imediatamente relacionada a este tipo de deficiência) – e como a inexistência de confirmação legal da deficiência/necessidade educacional as incomoda e, de acordo com suas falas, as impede de nortear os trabalhos. Este é um questionamento que, de fato, coloca impedimentos reais às práticas pedagógicas. Como as professoras identificam qual a necessidade especial/deficiência daquele aluno, já que não possuem formação profissional que as habilite para essa tarefa? Quais são os parâmetros de avaliação para esses alunos? Quais competências são elencadas nos objetivos quanto a estes discentes? Partindo dessas reflexões, podemos compreender que a escola, em parte, ainda se pauta, em suas práticas pedagógicas, pelo “modelo médico da deficiência”, que concebe a deficiência/necessidade especial como patologia individual que precisa ser curada.

Para melhor visualização então, apresentamos essa tabela com as NEE prevalentes na escola. Esses dados emergem do questionário aplicado em 2015 e, por isso, as informações divergem do quadro 2016. A pergunta no questionário foi a seguinte: Quais as necessidades educacionais especiais do público envolvido do AEE estão evidenciadas em sua classe? Cinco participantes se consideraram aptas a responder e 2 não marcaram nada (por desconhecimento das deficiências):

Quadro 7 – Alunos atendidos pelo AEE (CARLOS GOMES) EM 2015

Tipo de deficiência ¹⁶	Número de alunos atendidos pelo AEE (Carlos Gomes)
Deficiência Física	01
Deficiência Intelectual	04
Surdez	03
Deficiência Múltipla	01
Síndrome de Asperger	01
Total	09

FONTE: Secretária da Escola Carlos Gomes, 2015

Comparando os quadros que demonstram o número de alunos assistidos pelo serviço de AEE/ NEE nos anos 2015 (eram 9) e 2016 (são 6) percebemos que houve um decréscimo neste número de atendidos. Apesar de em 2016 constarem 9 alunos frequentantes do AEE, apenas 6 estão matriculados na Escola Professor Carlos Gomes; os outros 3 são ex-alunos. O relato da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado pode justificar a demanda quando ela afirma que alguns pais informam suas dificuldades para sair do trabalho e levar a criança na escola no contraturno, apesar do esforço empreendido pela professora ao lhes orientar e informar quanto à necessidade do acompanhamento e das possibilidades que a criança possui para desenvolver sua autonomia e aprendizagem recebendo o apoio complementar/suplementar à escolarização comum, do serviço oferecido na SRM. Há, portanto, nesta Escola, uma evasão do AEE: a professora marca isso muito claramente nas suas falas, particularmente durante o grupo focal, apontando que parte disto está no baixo investimento/expectativa da família (mãe, pai, avós) quanto ao aprendizado deste aluno e a eficiência do AEE para isto ou, ainda, a falta de compreensão do papel do AEE – esse desconhecimento, inclusive, atesta a professora, é compartilhado por suas colegas: *“Alguns professores do ensino regular, costumam ver o AEE como um reforço do ensino regular, o que não é”*.

Neste momento, podemos inferir que os professores das classes comuns desconhecem a função do AEE na perspectiva da inclusão e quais são as reais competências e responsabilidades da professora responsável por esse serviço.

¹⁶ Os seguintes tipos de deficiência, constantes no questionário, não foram indicados pelas participantes: Deficiência visual; Cegueira; Déficit auditivo; Surdo-Cegueira; Altas Habilidades/Superdotação; Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno desintegrativo da infância (psicoses); Transtorno invasivo sem especificação. Havia também a alternativa “Desconheço a classificação”, não assinalada por nenhuma das participantes.

Mantoan (2006), tratando da relação entre a escola regular e o AEE, adverte sobre o respeito aos limites, as responsabilidades e funções de seus professores, atendo-se cada um às suas tarefas específicas, sem, contudo, desprezar a aproximação que deve haver entre os profissionais, que devem se comprometer com o atendimento dos alunos que lhe são comuns. Assim, sempre que necessário, deverá haver troca de informações e integração de ações em busca dos melhores procedimentos a serem adotados visando o progresso dos alunos.

A fim de analisar os achados no campo de pesquisa, triangulamos os dados que emergiram do campo por meio da utilização de diversas técnicas utilizadas (questionário, observação, entrevista, grupo focal e análise documental) movidas pelo objetivo de compreender como as novas demandas educacionais, no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE nas classes comuns do ensino, tem impactado a cultura escolar, mais particularmente nas práticas pedagógicas das professoras da Escola Professor Carlos Gomes da Silva. Para isso, tomamos como base as categorias de análise, emergentes do campo: Projeto Político- Pedagógico, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Formação Docente e Programa Nacional de Educação Especial – PNEE, de modo a proceder uma avaliação das Políticas de Inclusão na rede municipal de educação.

O capítulo teórico desta pesquisa, após breve estudo dos Documentos Norteadores da Política de Inclusão no Brasil, da conceituação de “Escola Inclusiva”, de abordar A Educação Inclusiva à Brasileira, os Modelos de Inclusão e a Formação Continuada, discorreu sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas no âmbito escolar, das quais entendemos que são aquelas que se referem a modificações estruturais no ambiente, que vão de modificações arquitetônicas, às adaptações curriculares, passando pela cultura escolar e pela resignificação do papel dos agentes escolares, a fim de garantir a aprendizagem, a permanência e a participação de todos, com qualidade e êxito, nas classes escolares, devendo estar fundamentadas nos princípios democráticos da ética e da dignidade da pessoa humana. O estudo sobre práticas pedagógicas inclusivas vinculou-se necessariamente, à temática da formação docente e, no que se refere à diversidade e inclusão de estudantes NEE, é, de fato, necessária a reflexão sobre os cursos de formação e sobre o despreparo que os professores e demais educadores do espaço escolar alegam como causa da dificuldade para lidar com o público-alvo do AEE, informação que emergiu em todos os instrumentos utilizados neste estudo, reiteradamente, nas falas das participantes

da pesquisa, durante os grupos focais, nas entrevistas, no questionário e nas observações. Na mesma linha de raciocínio, pensar na construção de um sistema educacional inclusivo nos impõe analisar a dimensão político-pedagógica da Escola, por meio do seu Projeto Educacional – o Projeto Político Pedagógico – pois este se constitui no instrumento direcionador e organizador das ações que se pretende implementar. Nas palavras de Veiga (2001):

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm uma significação indissociável (VEIGA, 2001, p. 13).

Ou seja, o documento revela as intenções de determinado grupo de educadores, pois todos os participantes daquela unidade escolar, com a colaboração das famílias dos estudantes, são responsáveis pela sua (re)elaboração e implementação. Nele deverão estar previstas, dentre outras, as ações de formação continuada e de valorização dos profissionais da educação e aquelas voltadas para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão e isso significa não somente garantia de matrícula e frequência no AEE, mas da participação efetiva deste público nas classes comuns do ensino e demais espaços da escola e da sociedade, como também a articulação pedagógica entre as professoras das salas comuns e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais(SRM). Assim, após a retomada do capítulo teórico de forma panorâmica, abordaremos as categorias de análise, a saber: Projeto Político-Pedagógico, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Formação Docente e Programa Nacional de Educação Especial – PNEE.

Sobre Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP) como instrumento articulador e norteador das ações a serem desenvolvidas no espaço escolar e que evidencia os valores que a escola cultua, “[...] entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo [...]” (VEIGA, 2001, p.11), sistematizando as informações obtidas no campo de pesquisa por meio dos instrumentos utilizados, constatamos, pelas respostas ao questionário à pergunta dirigida às professoras das classes comuns: “Você planeja, conjuntamente com a professora do AEE, as atividades que serão desenvolvidas na sua sala de aula?” E à

professora do AEE: “Você planeja, conjuntamente com as professoras das classes comuns, as atividades que serão desenvolvidas na sua sala de aula?” que as sete participantes responderam a questão, dentre elas, 5 disseram que “não” planejam conjuntamente e apenas duas disseram “às vezes”.

Analisando a questão, entendemos conforme Libâneo (2013), quanto à importância do planejamento escolar, quando afirma ele que:

[...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social [...] A ação de planejar, portanto não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo: é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (LIBÂNEO, 2013b, p. 24).

Assim, em escolas que se referenciam pelos princípios da inclusão ou que se propõem a desenvolver práticas para que a escola se torne progressivamente mais inclusiva, são necessárias a revisão da cultura escolar modelada pelo individualismo e a busca de novas formas de organização pedagógica e educativa que possibilitem decisões coletivas e solidárias, sendo essas, características e funções do PPP. Desse modo, para Veiga (2001):

O projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho em dois níveis: com a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2001, p. 13).

Ainda considerando o que diz Libâneo (2013) sobre as funções do planejamento, sendo uma delas é a previsão de objetivos, conteúdos e métodos partindo da observância das exigências postas à realidade social, “[...] do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos [...]” (LIBÂNEO, 2013b, p. 247), em uma escola de orientação inclusiva, uma das formas de reorganização do âmbito pedagógico, refere-se exatamente ao planejamento de atividades e à comunicação/ articulação entre as atividades propostas pelos professores das classes comuns e as da classe do AEE.

Inclusive, como já referenciado no capítulo teórico deste trabalho, esta articulação está prevista na Resolução do CNE/CEB 4/2009, que instituiu as

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Art. 5º Inciso VIII), com vistas à disponibilização dos recursos, estratégias e serviços que favoreçam a participação dos alunos nas atividades propostas. No entanto, os instrumentos utilizados nesta pesquisa demonstram que não acontece tal articulação, tanto na fase de planejamento do PPP, nas ACs semanais, como também durante as demais etapas do processo ensino e aprendizagem. Ressalvamos a fala da única professora de uma classe comum que disse solicitar apoio do AEE para planejar como um fato isolado e pontual, sem característica de parceria com regularidade.

Verificamos também que em nenhum dos momentos durante o período de observação das práticas pedagógicas nas salas de aula, foi percebida a presença da professora do AEE, nem houve solicitação de sua intervenção em qualquer das atividades desenvolvidas nas classes comuns que receberam alunos com necessidades educacionais especiais. Da mesma forma, não foi percebida na sala de RMF a presença de professoras das classes comuns em busca de alguma estratégia ou de recurso pedagógico adaptado para ser utilizado em suas atividades, já que tais recursos são guardados neste espaço (SRM). Nos relatos obtidos pelos grupos focais nas entrevistas individuais também ficou evidente a inexistência de articulação de saberes entre as professoras. Abaixo, transcrevemos dois trechos que retratam a situação, um obtido nas entrevistas individuais e outro da fala coletada em um grupo focal:

Nós, na medida do possível, como também somos limitadas e ainda temos pouco conhecimento, nós temos que possibilitar essa, digamos assim, essa troca entre o professor do AEE e o professor da sala regular. Na maioria das vezes, acontece que o trabalho não fica uma mão dupla; fica só responsável a professora do AEE, no sentido de estar ainda assim, digamos, um *reforço escolar* (ênfase). Alguns professores do ensino regular, costumam ver o AEE como um reforço do ensino regular, o que não é. Nós temos que ter essa consciência de... buscar o conhecimento. Alguns conhecem, outros, não.

Eu, na medida do possível, tento, no pouco tempo que sobra pra gente em relação a planejamento mostrar como desenvolvo o meu trabalho, que lá não é sala regular, lá não é um local pra , digamos assim, pra alfabetizar a leitura e a escrita, isso é pra sala regular, eu tenho que adaptar recursos pra isso, eu tenho que fazer, mostrar meios que garantam essa aprendizagem de uma outra forma , é... interagir com o professor, trocar também. Mas, as vezes, na maioria

de algumas experiências, o professor da sala regular tenta passar essa responsabilidade dele da sala regular pra o AEE, e não é.

Poucos professores se interessam em saber o que acontece na SRM. Os professores, geralmente, não buscam parceria.

Sobre esse assunto, Ferreira (2006, p. 91-92), referindo-se ao que preconiza a CF (1988), Art. 208, a respeito do Atendimento Educacional Especializado, adverte:

A primeira referência – atendimento educacional especializado – induz uma leitura de que a educação dos alunos a que se refere o artigo é de responsabilidade exclusiva ou principal da área ou dos serviços de educação especial, podendo gerar atitudes de isolamento ou de falta de compromisso por parte da educação geral (BRASIL, 1988).

Confrontando as declarações acima com o que diz a literatura especializada, depreendemos dos relatos da docente, na entrevista e no grupo focal, que algumas professoras das classes comuns da escola entendem erroneamente que a educação dos alunos NEE é de responsabilidade exclusiva da professora do AEE, além de perceberem esse espaço como sala de reforço escolar, e, como consequência, não se estabelece a parceria desejável. Além disso, o horário destinado ao planejamento é insuficiente para atender à demanda, o que reforça o entrave para a implementação da inclusão dos alunos NEE nas classes comuns.

Como indicado, o 3º grupo focal, realizado em 25 de maio de 2016, foi iniciado com a mediadora abordando a questão do planejamento conjunto como condição essencial para o desenvolvimento de práticas efetivas para a inclusão dos educandos NEE. Continuando a tratar de planejamento de ações e compreendendo que este é prerrogativa do Projeto Político-Pedagógico da Escola, analisaremos as respostas das participantes à entrevista ao serem perguntadas: “Sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola, em algum momento, você colaborou, participou da elaboração ou da reelaboração dele?” seguida da análise do documento.

Na concepção de Carvalho (2012), analisar o Projeto Pedagógico da escola significa analisar a escola pela dimensão mesopolítica, afirmando que “[...] na produção de políticas inclusivas, o projeto político pedagógico tem como finalidade uma escola que seja para todos, de direito e de fato” (CARVALHO, 2012, p. 54). Pelos depoimentos das colaboradoras nas entrevistas foi possível compreender que,

das 9 participantes da pesquisa, sete delas participaram em algum momento da elaboração/reelaboração do Projeto Político da Escola e apenas 1 respondeu que não participou do processo porque ingressou na unidade escolar após conclusão da última versão do documento e uma que participou na fase da conclusão da versão em vigência.

Sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, conforme alerta Mantoan (2015), atendendo as diretrizes do CNE/ Resolução n. 4/2010, o projeto político-pedagógico da escola deverá prever a oferta do AEE, atividade complementar à escolarização dos estudantes NEE, distinguindo as funções do professor responsável pelo atendimento especializado daquelas da competência dos professores das classes comuns. Analisando o Documento supracitado (versão 2014), disponibilizado pela secretaria da Escola para atender aos objetivos da pesquisa, verificamos que dele constam apenas as atribuições do professor de AEE; as do professor das classes comuns não são mencionadas, nem está explicitado o que são atividades complementares e/ou suplementares.

Como objetivos da Educação Especial estão listados na página 16: 1. Oportunizar a todos o direito a educação de forma igualitária, oferecendo aos alunos com deficiências atividades de complemento e suplemento no contraturno, visando sua autonomia; 2. Elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Continuando a análise documental, constatamos também que a redação do documento não faz menção à oferta de formação continuada/ em serviço para as profissionais da Escola e, conforme seus relatos nas entrevistas individuais, a construção do Documento está baseada nas suas participações, levando-nos a compreender que a previsão de formação continuada/em serviço ou da valorização profissional, até o momento da sua elaboração (2014) não era significativa dentro deste contexto escolar - mesmo que em outros momentos elas tivessem se referido à essa necessidade - ou então que os profissionais da escola desconhecem a abrangência de tal documento.

Nas palavras de Veiga (2011), a formação continuada deve ser prevista no PPP, pois além de ser um direito de todos que lá trabalham, ela possibilita:

A progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores, articulado com a escola e seus projetos (VEIGA, 2011, p. 20).

Comparando as informações acima, os depoimentos das colaboradoras nas entrevistas individuais, confirmam a existência do PPP e afirmam que sua (re) elaboração acontece com a participação do corpo pedagógico e do corpo técnico-administrativo da Escola a fim de adequá-lo à realidade, constituindo-se assim numa prática democrática de decisões e como forma de organização do trabalho pedagógico, considerando a escola em sua globalidade. No entanto, as informações conflitam quanto à periodicidade dessas reavaliações e, segundo uma das colaboradoras, foi tímida a participação dos funcionários e das famílias na construção do documento norteador das práticas pedagógicas.

Quanto à articulação deste, que é o orientador de todas as ações da escola, com outros projetos escolares, o documento se refere a três grandes projetos, a saber: “Meio Ambiente”, “Família na Escola” e “História e Cultura Afro-Brasileira”, desenvolvidos no decorrer cada ano letivo. Entretanto, o PPP apenas esboça os títulos dos mesmos não trazendo outras informações que seriam relevantes para que pudéssemos compreender melhor os valores, os objetivos, os procedimentos vinculados, o alcance de cada um e a natureza democrática da gestão, a fim de examinarmos também como a cultura escolar é vivenciada entre os participantes e a comunidade local.

Ainda assim, considerando o que está disposto na p. 38 do documento referencial das ações da Unidade Escolar, abaixo transcrito, entendemos que esta escola se propõe a trabalhar com a diversidade e está disposta a criar uma cultura inclusiva em seu espaço-tempo:

A Escola Professor Carlos Gomes da Silva começa a dar os primeiros passos para o desafiador processo da inclusão. Estamos aprendendo a conviver com as diferenças e a referida Unidade Escolar está aberta a tornar o seu ambiente acolhedor à diversidade, tendo como princípio as diretrizes da Educação Especial (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PROFESSOR CARLOS GOMES DA SILVA, 2014, p. 38).

Partindo desse entendimento e das várias manifestações dos participantes do estudo quanto à necessidade de formação continuada/em serviço (vide entrevistas e grupos focais), voltadas para a inclusão, com qualidade, dos alunos NEE,

interpretamos que a mediação solicitada deve prever adaptações curriculares e a construção dos recursos necessários, no sentido de oferecer melhores oportunidades de aprendizagem e participação a esse público. Dessa maneira, foi acordado entre as participantes/colaboradoras, como Proposta de Intervenção no lócus pesquisado, a implementação de Oficinas Formativas a partir dos casos de ensino a ser apresentados pelas professoras, iniciando-se no segundo semestre de 2016. Cabe lembrar que a primeira etapa da referida intervenção/ processo formativo dentro da escola foi iniciado nas reuniões dos grupos focais com a disponibilização de material teórico em forma de textos e vídeos com conteúdo específico.

3.2.1. Práticas pedagógicas inclusivas

Analisar as práticas de sala de aula, segundo Carvalho (2012), significa examinar o Nível Micropolítico do sistema educacional, especialmente as práticas que acontecem na sala de aula, que envolvem a presença do professor e de alunos, nas quais se estabelece uma relação fundamental entre ambos os atores e se atribui ao professor a responsabilidade pela organização do seu trabalho, que inclui definir objetivos, metodologias e sistemas de avaliação, dentre outros aspectos intrínsecos à tarefa (SILVA, 2011).

Para efeito da análise sobre as atividades das profissionais de educação da Escola, mais especificamente das professoras das classes comuns e do AEE, sem perder de vista os princípios que orientam a educação inclusiva e a reflexão como componente essencial para o desenvolvimento de todas as etapas deste trabalho, retomaremos o conceito de práticas pedagógicas adotado por Silva e Ferreira (2010):

[...] prática pedagógica é uma dimensão da prática social que exige uma atitude de pesquisa e pressupõe uma relação teoria –prática: o lado teórico é organizado a partir de teorias e paradigmas pedagógicos, sendo sistematizado a partir da prática realizada dentro de um cotidiano real; o lado pragmático da prática pedagógica é constituído por ações docentes em que a teoria é colocada em prática em situações concretas da vida profissional (SILVA; FERREIRA, 2010, p. 32).

Para a sistematização das informações e desenvolvimento das análises do material levantado no campo, manteremos a triangulação dos dados advindos do questionário, das entrevistas individuais, dos grupos focais e das observações nas salas comuns e na sala de AEE, tratando-as com abordagem embasada na análise de conteúdo, a fim de investigar as práticas pedagógicas cotidianas das professoras da Escola Professor Carlos Gomes da Silva referentes à questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais nas salas regulares; analisar como a Escola tem contemplado as questões da diversidade e da inclusão dos alunos NEE em suas práticas pedagógicas previstas no Projeto Político Pedagógico e investigar o funcionamento da sala de recursos multifuncionais e sua relação com as salas de aula regulares.

Quanto ao trabalho em sala de aula, a pergunta n. 7a do questionário aplicado às 6 professoras das classes comuns, questiona: “você planeja atividades diferenciadas para os/as alunos/as público envolvido da educação especial?” As 6 participantes responderam a questão da seguinte forma: Sim, sempre que necessário-04; Nunca-00; Às vezes-01; Não vejo a necessidade de fazer isso -00; Às vezes, nem sempre é possível- 01; Gostaria de fazer isso, mas não sei como proceder – 00. Em nossas análises parciais percebemos que apesar de 4 professoras terem respondido “sim”, no instrumento supracitado, as observações em sala de aula (vide Apêndice H) como também as próprias falas das docentes nos grupos focais contrariam essa informação, como podemos verificar nas respostas das professoras sobre o assunto: 1. não sabem como lidar com essas crianças; 2. o que fazer para ajudar esses alunos?; 3. Não acreditar na inclusão sem laudo médico especificando qual é a deficiência do aluno.

As perguntas do questionário a respeito de práticas pedagógicas, formuladas e direcionadas especificamente à professora do AEE não foram respondidas e também referem-se ao trabalho em sala de aula, a respeito de intervenções diferenciadas e instrumentos de avaliação. Contudo, durante as observações das suas práticas pedagógicas, a docente apresentou espontaneamente uma ficha de anamnese de cada aluno /entrevista com os pais e o planejamento de atendimento individualizado, que dura em média cinquenta minutos. Os horários de funcionamento da sala de AEE são: no turno matutino, de 9 h às 12 h e no

vespertino, das 14h às 17 h, diariamente, ficando o último horário das sextas-feiras dedicado ao planejamento semanal.

Segundo seu relato, é a partir das informações levantadas e registradas nos instrumentos já referidos no parágrafo anterior, da conversa informal com os pais dos discentes e do conhecimento adquirido no curso de pós-graduação e em outros dos quais participou como professora do Atendimento Especializado, que ela organiza as atividades para cada discente, já que os alunos lhe chegam sem laudo médico. Disse também que sempre esteve à disposição das colegas para planejar, intervir, colaborar e orientar na aplicação das atividades que sejam necessárias nas salas comuns. Durante nossas observações na sala de AEE, foi possível constatar o acolhimento a cada discente, a organização da sala e a presença dos recursos pedagógicos adaptados por ela e dos que vieram do Ministério da Educação.

Porém, é necessário registrar que os alunos público do AEE são atendidos no contraturno das aulas regulares, o que dificulta a aproximação entre as professoras, restando-lhes a alternativa de encontro com as colegas que trabalham com as classes comuns para planejamento nos momentos de AC, o que não vem acontecendo de modo cooperativo ou em compartilhamento de ideias, fato esse referido no grupo focal e nas falas das participantes durante as entrevistas individuais (analisadas abaixo), como elemento de entrave na implementação da política de inclusão.

O quadro a seguir refere-se às informações das entrevistas aplicadas às 9 participantes quanto às duas perguntas transcritas abaixo, pelas quais tentamos compreender o impacto que a presença e a participação dos alunos NEE nas atividades cotidianas da escola causam nas práticas pedagógicas.

Pergunta 1: Como você analisa a sua prática pedagógica como professora/ coordenadora pedagógica/ diretora da unidade escolar ?

Pergunta 2: Como a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino tem impactado na sua prática pedagógica do dia a dia?

Quadro 8 – Sistematização das falas das colaboradoras sobre inclusão, prática e impacto

	Prática: A gente tenta fazer o melhor possível, mas falta tempo para fazer o planejamento das atividades; “cada uma aprende de um jeito e tem aquelas crianças com uma...uma certa dificuldade, que elas, a gente tem que ter um olhar diferenciado e que a gente deveria ter um tempo maior com aquelas crianças, e isso não acontece, devido à
--	--

Colaboradora 1	nossa falta de planejamento; de ter o nosso horário de planejamento, para planejar que a gente ainda não tem."
	Impacto: Depende muito da deficiência, da necessidade do aluno. É, quando o aluno é um aluno com uma deficiência física, é mais fácil do professor tratar porque às vezes, ele não é inquieto, é uma criança que dá pra o professor levar de igual aos outros que estão na sala, mas quando é uma criança com hiperatividade é impossível(ênfase), porque a criança hiperativa, ela não fica parada, ela não para. Então, o professor não vai conseguir dar um conteúdo na sala se a sala não tem um certo silêncio. Os meninos não conseguem aprender. Nem ele, nem os outros alunos. (Pausa). É muito difícil.
Colaboradora 2	Prática: A minha prática pedagógica eu ainda ando me questionando muito em relação a minha prática, porém, estou considerando assim com uns bons resultados, mas...(silêncio) preciso ainda melhorar, mas satisfeita. Proporcionando aos meus alunos o que eu posso dar de melhor nesse ciclo de alfabetização e sempre renovando metodologias, que a gente sabe que a gente tem que ser renovadora na educação de hoje.
	Impacto: Eu acho que a mudança foi assim tamanha porque a gente não tem uma formação pra receber esses alunos. A gente acaba querendo saber sem saber, sem conhecer. Na verdade, faltou de mim um pouco mais de estudo pra poder a gente realmente entender se estava agindo de forma correta e assim, o primeiro ano mesmo, real que eu recebi o aluno mesmo, pra mim foi um impacto grande em relação à prática pedagógica que diante aos demais alunos.
Colaboradora 3	Prática: Bem, a minha prática pedagógica, devido a 21 anos de ensino na rede pública, eu tento, na medida do possível adaptar de acordo à aprendizagem dos alunos, né. Eu tento trabalhar conforme o conhecimento; tem aqueles alunos que avançam mais e tem aqueles alunos que avançam menos, então a gente acompanha o ritmo, porque o tem...respeita o tempo de cada um.
	Impacto: um atendimento normal, a gente não pode diferenciar nem excluir esse aluno; a gente precisa...existe algumas limitações por parte de alguns alunos, no caso, quando esse aluno tem algumas necessidades. Mas ele precisa ser trabalhado pra tá ali de forma normal.
Colaboradora 4	Prática: (Pausa, pensando). Eu busco sempre tá estudando um pouco, pesquisando pra melhorar minha prática. Pelo...pelo que eu venho analisando dos resultados, ela vem dando muito certo, a prática na sala de aula de alfabetizadora. (Pausa). Eu venho conseguindo desenvolver um bom trabalho de alfabetização, de base alfabética e alfabetização matemática, conseguindo um índice muito bom de alunos alfabetizados nas turmas, mesmo com os alunos com dificuldade de aprendizagem ou com deficiências(...) Eu me sinto desafiada por eles e aceito o desafio, porque eu acho que é o papel do professor receber, aceitar e buscar a melhor metodologia pra cada aluno. Isso não é fácil, é trabalhoso, requer um esforço dobrado e eu venho procurando tentar suprir essas particularidades dos alunos.
	O impacto é...,na minha prática, falta de apoio. Quais são esses apoios? Quando a gente precisa de um fonoaudiólogo, de um psicólogo, de um terapeuta ocupacional, de uma assistente social, a gente não tem. (Pausa) Vem se falando, há muito tempo, de uma rede de

	atendimento: educação, saúde e assistência social, mas, infelizmente, essa rede não acontece ainda. Então, o trabalho da gente fica quebrado. Falta, realmente, esses apoios. Tem coisas que fogem do pedagógico, que eu não posso resolver. Não tenho nem como e seria ilegal eu resolver, então, precisa desses apoios, então, eu me sinto assim...mais...(pausa, pensando) eu vou botar chateada mesmo, irritada é...são esses apoios extraclasse que a gente não tem.
Colaboradora 5	Prática: Bem, eu me sinto muito à vontade na escola onde eu atuo.(...) conheço bastante, de perto a realidade do bairro, da comunidade, dos alunos, então eu me sinto super à vontade em atuar lá.
	Impacto: (...) essa troca entre o professor do AEE e o professor da sala regular. Na maioria das vezes, acontece que o trabalho não fica uma mão dupla; fica só responsável a professora do AEE, no sentido de tá ainda assim, digamos, um reforço escolar. Alguns professores do ensino regular, costumam ver o AEE como um reforço do ensino regular, o que não é. Na maioria das vezes, qualquer problema que esse aluno tenha, “manda pra Sala do AEE”.
Colaboradora 6	Práticas: Minha prática é uma prática simples, mas assim dando oportunidade a todos os alunos para que eles se desenvolvam, porque tem alunos que eles vêm assim com dificuldade, e a gente faz todo o possível para que eles acompanhem.
	Impacto: Sempre modifica (...) aquele acolhimento que a gente tem com eles, então eles ficam sem querer sair, mas chega um momento que eles não podem ficar eles têm que ir pra o colégio.
Colaboradora 7	Práticas: Analisar a prática docente é uma função constante. Ontem mesmo (...) eu estava refletindo justamente sobre isso na questão que Paulo Freire aborda que nós professores devemos sempre estar fazendo uma autorreflexão da nossa prática docente. Eu sempre me pergunto qual é minha função enquanto professora, e ontem, eu cheguei a uma conclusão, que minha função enquanto professora é levar para os meus alunos essa construção da cidadania.
	Impacto: (...) positivamente, eu gosto muito, sinceramente, eu gosto muito de...de acolher esses alunos com dificuldades de aprendizagem, com essa necessidade especial que cada um tem. É o meu olhar acolhedor, o meu olhar de professora amiga, é o trabalho com a turma que nós todos somos iguais, diferentes nas nossas limitações; algo negativo que tem impactado na minha prática é o que eu vou bater sempre na tecla, é o olhar inclusivo pedagógico. Até porque nós não temos material (...) nós não temos tempo pra planejar, nós não temos tempo pra confeccionar esse material adaptado, nós não temos essa formação voltada (...) uma experiência.
Colaboradora 8	Práticas: Como uma articulação: ela permeia todo o trabalho pedagógico, toda a organização do trabalho em si...
	Impacto: Eu tento ver é como esse trabalho evolui, como o aluno com necessidade especial ele avança; eu tento ver os avanços pedagogicamente falando do trabalho extensivo da sala de AEE.

Colaboradora 9	Prática: Avalio minha prática como uma boa prática que sabe lidar com os assuntos pedagógicos cotidianos, com os alunos e com os profissionais da escola.
	Impacto: O impacto é, por esse lado, da falta de capacitação mesmo pra a gente saber como lidar com esse aluno no dia a dia.

FONTE: Dados da autora, 2016

Analizando as respostas das participantes (acima transcritas), compreendemos que, no que diz respeito às práticas pedagógicas, as participantes 1, 3, 4 e 9 concordam entre si e afirmam que tentam fazer o melhor possível para que os estudantes se desenvolvam e aprendam; Pensamos: o que poderia ser esse “melhor possível”? À que se referem? Como definir esse comparativo? Podemos inferir, considerando as falas, as observações em campo e mesmo o grupo focal, que, para algumas colaboradoras, esse melhor se trata de o aluno acompanhar o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que são o referencial pelo qual a Escola define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada série/ ano escolar. Trata-se de avaliar a própria prática profissional e o desempenho dos alunos, tomando como critério a comparação com as regras e normas vigentes, estas privilegiadas pelo sistema educacional.

As participantes, em geral, em suas falas, mencionam o planejamento como ponto chave para inclusão. O planejamento, portanto, constitui-se uma questão que necessita ser abordada e encaminhada para que se possa efetivamente pensar em ações de inclusão sistematizadas e práticas pedagógicas inclusivas – precisamos, inclusive, compreender, primeiro, como nossas colaboradoras pensam o planejamento e se o concebem e executam de modo colaborativo no seu dia a dia. Nossa proposta é de que o próprio espaço das AC seria o momento privilegiado para este planejamento contínuo e reavaliação dos objetivos e ações. Trazemos o conceito de planejamento defendido por Libâneo (2013), com o qual concordamos:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social [...] é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações [...]. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas [...] (LIBÂNEO, 2013b, p. 246).

Como a etapa de planejamento é uma das dimensões das práticas pedagógicas, retornamos à pergunta da entrevista dirigida à colaboradora 5, sobre planejamento conjunto de atividades, da qual obtivemos como resposta:

Isso é um grande entrave na nossa escola, de fato. Na nossa escola existe aquela problemática de duas horas de planejamento semanal, nas sextas-feiras. (...) Só que são muitos, são muitas discussões extra-planejamento que fazem parte do contexto escolar. (...). Esse planejamento, de fato, não existe. Não existe um planejamento pra dizer assim, “eu vou, eu tô planejando isso pra tal aluno com deficiência, vamos trocar experiência, você tá planejando o quê no ensino regular, vamos adaptar?” Isso, de fato não existe na escola Carlos Gomes.

Examinando as respostas advindas do questionário sobre planejamento conjunto, verificamos que das sete docentes questionadas, cinco delas responderam que não o realizam conjuntamente e, durante as observações em sala de aula, foi possível constatar que todas as professoras planejam suas atividades individualmente, não havendo espaço em sua prática de se pensar e planejar conjuntamente estratégias para atender aos alunos com NEE. Retomamos, portanto, nossa proposta sobre a necessidade de ressignificar as AC como espaço de planejamento e formação – conjunto e contínuo – e valorizar as vivências em sala de aula como experiências formativas que, via reflexão, alimentariam as práticas pedagógicas.

Já as participantes 2 e 7 informaram se interrogar constantemente quanto às suas práticas e funções pedagógicas. A colaboradora 2, reforçando a atitude reflexiva, no grupo focal 1 declarou: “Eu me vejo nessa situação e às vezes me pergunto: será que estou contribuindo ou estou atrapalhando?! Porque não tenho formação e a gente acaba levando a culpa”. Nesse caso, percebemos que a participante atribui sua insegurança à falta de formação e, entendemos que, pela sua percepção, seja esse o motivo de ela não usar “metodologias renovadoras” e adequadas para lidar com a turma toda. Em diversas falas da colaboradora essa dificuldade em lidar com os alunos com NEE e a sala – há sempre essa divisão: esses alunos versus a sala. A questão da formação, também, emerge continuamente como base para esse questionamento sobre aspectos procedimentais: “como fazer” é, de fato, a grande pergunta posta pelas colaboradoras, mas, mais enfaticamente assumida por esta colaboradora. Apesar da

participante demonstrar atitude reflexiva diante das ações pedagógicas cotidianas, por essa reflexão, assumimos que, justamente pela negação da teoria, ela não retroalimenta ações que reestruturariam de modo efetivo a prática docente.

A participante 7 também declarou – e esta declaração é recorrente na entrevista, no questionário e no grupo focal – refletir sobre suas práticas. Sobre esta colaboradora, diante de suas declarações, podemos pensar que estamos diante de uma profissional que vai além dos conteúdos escolares e, através de suas práticas, a eles vincula a dinâmica da prática social, a fim de levar seus alunos à construção da cidadania, conforme explicita. Parece-nos que esta última colaboradora adere à corrente pedagógica crítico-social dos conteúdos, que pensa para além de uma formação técnica de seus discentes.

Durante as observações em sala de aula da participante 2 – a participante 7 não tem alunos com NEE – verificamos que a sequência de atividades programadas é seguida com regras claras e procedimentos didáticos sem diversificação. Os alunos com NEE recebem atenção individualizada depois que os outros colegas já estão cumprindo a tarefa; segundo a participante, eles necessitam de atenção individualizada para realizar o exercício, ainda com dificuldades. Não há presença de outros profissionais¹⁷ para “apoiar” a professora. A princípio, poderíamos deduzir que as participantes referidas no parágrafo anterior assumiram o hábito da reflexividade da prática. Contudo, se pensarmos em *prática reflexiva* partindo das palavras de Perrenoud (2002), como a adoção de uma postura que “[...] deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 13), perceberemos que as colaboradoras não convertem a reflexão para sua prática, isto é, essa reflexão, que deveria ser triangulada com a teoria e a vivência, não é sistematizada por meio de planejamento individualizado e coletivo, e convertida em ações efetivas para inclusão de crianças com NEE, como bem explicita a colaboradora 5, supracitada.

A Colaborada 3 mantém o foco das práticas na sala de aula e informa que procura “*adaptá-la de acordo com a aprendizagem dos alunos, de acordo com os*

¹⁷ Sabemos que, devido à dificuldade enfrentada pelas escolas em ofertar atendimento necessário a estas crianças na forma de profissionais de apoio, muitas vezes a responsabilidade tem sido assumida pelos familiares, principalmente as mães, que se deslocam até a escola e assumem esse papel em sala de aula para que os filhos sejam minimamente incluídos na rotina da sala de aula e da escola. Em nossas observações na Escola Carlos Gomes presenciamos o fato em uma das salas observadas, fenômeno infelizmente ainda comum na rede pública quando se trata da inclusão de alunos com NEE.

‘avanços’ de cada aluno, procurando acompanhar o ritmo de cada um”. Ao que indica a participante 3, na sua prática pedagógica, o centro da atividade é o aluno, pois é a partir de suas respostas que ela adequa as situações de aprendizagem. Seria correto inferir que as suas práticas cotidianas vão ao encontro da tendência pedagógica chamada de Escola Nova, em que o aluno é o sujeito da aprendizagem e o que ao professor cabe a tarefa de colocar o aluno em condições adequadas a partir das suas necessidades e interesses, estimulando-os para que “possam buscar por si mesmos conhecimentos e experiências” (LIBÂNEO, 2013b p.68)? Podemos perceber, portanto, que há compreensões diferentes sobre o próprio processo educativo e o papel do professor e sua relação com o aluno são diferentemente pensados de acordo com cada uma dessas tendências. Explorar essas crenças e concepções sobre o papel do professor, particularmente em sala, a partir destas diversas perspectivas, seria um dos desdobramentos possíveis para uma futura pesquisa considerando o impacto da inclusão nas práticas pedagógicas das professoras atuantes e formadas a partir de concepções diversas.

Quanto à colaboradora 4, esta também concentra sua atenção na sala de aula e na metodologia, porém foi a única participante que declarou que procura estudar e pesquisar (autoformação) a fim de melhorar suas práticas, entendendo que estar atualizado é atribuição do professor, características do professor pesquisador. Durante a observação, percebemos que ela demonstra muita segurança diante das ações desenvolvidas, centrando o processo de ensino e de aprendizagem em suas práticas; há uma sequência de atividades (rotina) estabelecida, com regras claras e estratégias organizadas, porém sem diversificação. Quanto ao acolhimento/ relacionamento, foi possível observar que os alunos são bem acolhidos na chegada, acompanhados na saída para o intervalo e quando termina a aula. A professora procura atender as necessidades dos educandos, porém não consegue atender individualmente o aluno que apresenta NEE, estando este acompanhado pela genitora. Existe a interação entre a professora e alunos e entre os colegas (estudantes) da classe. Apesar de apresentar formação especializada e uma prática mais atenta às questões postas pela inclusão, essa colaboradora foi a que mais se opôs, em um dos grupos focais em que começamos a delinear nossa proposta de trabalho, ao uso das AC para formação e planejamento conjunto – a esta proposta, a participante questionou em que horário ela faria o seu planejamento. Pela sua fala, assim como nas demais, percebemos

claramente que a ressignificação de práticas pedagógicas para práticas mais inclusivas ainda não foi assumida como projeto coletivo e colaborativo, o que, em parte, explica os sentimentos de impotência, inadequação e insegurança expressos pelas participantes, que têm tomado para si como responsabilidade individual a inclusão destes alunos.

Conforme dissemos acima sobre o quadro 8, passaremos agora a analisar as respostas das 9 colaboradoras pelas quais tentamos compreender o impacto que a presença e a participação dos alunos NEE nas atividades cotidianas da escola causam em suas práticas pedagógicas. Logo de início, podemos perceber que das 9 participantes, sete delas apresentam o impacto das presenças e das participações dos alunos NEE nas suas práticas pedagógicas como fator negativo – “atrapalha” é o verbo usado para pensar neste aluno em relação à rotina da sala e aos demais alunos: e os outros? é a pergunta feita.

A colaboradora 1 entende o impacto da presença dos alunos com NEE dentro de uma escala de dificuldades, indicando com qual tipo de deficiência seria mais fácil de se lidar nas atividades cotidianas da escola – a física sendo a mais fácil, em oposição às cognitivas, fica implícito. Entendemos que existem as características próprias que definem os tipos de deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. No entanto, defendemos que seria precipitado determinar tanto a capacidade de aprendizagem quanto o grau de dificuldade/facilidade a partir da classificação da deficiência ou da necessidade especial, como parâmetro para se desenvolver o trabalho pedagógico, uma vez que existem as particularidades e singularidades que fazem parte de cada pessoa. Como determinar se é mais fácil/difícil incluir nas classes regulares um estudante com deficiência mental ou um com surdez?

As colaboradoras 2 e 9 concordam que a falta de formação/capacitação impacta fortemente nas suas práticas pedagógicas e fazem clara distinção entre “esses alunos” e os demais. Compreendemos que as falas das colaboradoras estão de acordo com a cultura escolar ainda predominante neste espaço e marcada pela ideia de norma/ normalidade. Nas palavras de Carvalho (2012):

[...] a cultura das escolas tem um ranço elitista e homogeneizador. O aluno ideal não é o que apresenta necessidades educacionais específicas; este representa a diferença que assusta e ameaça (CARVALHO, 2012, p. 49).

Ainda falando sobre norma/normalidade, a colaboradora 3 entende que o atendimento aos alunos com NEE deve ser normal e que *“ele precisa ser trabalhado para estar ali de forma normal”*. Nos perguntamos: o que podemos entender por “estar ali de forma “normal”? Seria haver/não haver atividades diferenciadas, currículo flexibilizado que possibilitassem equiparação de oportunidades de aprendizagem para os alunos NEE? Qual o parâmetro ou modelo com o qual devemos comparar o grau ou a normalidade de uma pessoa? Sobre esse assunto Skliar (2006) nos adverte: “[...] esse tipo de olhar não é útil para a educação especial, nem a educação em geral: *anormalizam* tudo e a todos” (SKLIAR, 2006). Se estamos analisando a Escola pela perspectiva da inclusão, é necessário considerarmos as representações que fazemos sobre o que é normal.

Quanto à falta de formação específica, citada pelas participantes 2 e 9 como fator de impacto (negativo) nas práticas pedagógicas, conforme referido no capítulo teórico deste trabalho, compreendemos que as atuais demandas da inclusão impõem aos sistemas educacionais proporcionar aos educadores uma formação que os prepare para trabalhar com a diversidade, com o heterogêneo, com o múltiplo, desde o planejamento das atividades, passando por todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem, pois este deve ser constituído numa constante ação-reflexão-ação baseada na indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Comparando as informações da entrevista e dos grupos focais com as observações realizadas na sala da participante 2, verificamos que, apesar de, em suas declarações, ela se considerar despreparada e não saber como proceder (metodologia) com os alunos público da educação especial, criou uma estratégia de trabalho, a nosso ver, inclusiva, que amplia a interatividade entre os alunos e que poderia ser por ela considerada como fator positivo a presença dos alunos NEE na sala regular: a classe estava dividida em quatro grupos e os discentes com NEE fazendo parte de grupos diferentes, o que indica a intenção da professora de incluí-los e de facilitar-lhes a colaboração dos colegas, oportunizando a todos os estudantes participarem do processo e aprenderem conjuntamente e, à professora, agir como mediadora e propor atividades desafiadoras, ainda que ela não reconheça essa assertividade.

As colaboradoras 4 e 5 referem-se à falta de apoio como fator negativo à inclusão. Quanto à colaboradora 4, ela menciona a falta de uma rede de apoio

multifuncional. Fazendo alusão à Resolução CNE/CBE 04/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, especificamente ao que se refere o Art. 10, incisos VI (que fala de tradutor e guia-intérprete de LIBRAS -Língua Brasileira de Sinais- e de outros profissionais de apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção) e ao inciso VII (que se refere à essa rede de apoio profissional mencionada pela colaboradora) e analisando o PPP da Escola, verificamos que o documento referencial escolar não atende ao que preconiza o citado no Art. 10, da supracitada Resolução. Sendo assim, ele não prevê esses apoios aos quais se refere a colaboradora 4. E esta é uma questão a ser incluída no Projeto de Intervenção/formação continuada/ em serviço prevista para iniciar as atividades da segunda etapa no mês de agosto de 2016.

Durante as observações realizadas nos diversos espaços escolares, em atividades extra-escolares e nas salas de aula, não foram percebidas as presenças/colaborações de outros profissionais na escola para prestar nenhum tipo de serviço de apoio às classes regulares ou ao AEE em favor da inclusão dos alunos NEE nas classes regulares. Em outro instrumento utilizado neste estudo - o questionário - a colaboradora foi bastante incisiva quanto à falta desse apoio.

Já a colaboradora 5, ainda que se refira também à falta de apoio como impacto negativo às suas práticas pedagógicas, o faz no sentido de informar que não funciona uma rede colaborativa dentro da escola entre os profissionais que lá desenvolvem suas atividades. Inclusive, em outros momentos dessa pesquisa, como em um grupo focal, ela assim menciona essa ausência como entrave para a inclusão. Outros itens que são caracterizados pela colaboradora como entrave/impacto negativo para a inclusão são: 1. A falta de atenção dos pais/familiares perante as possibilidades de seus filhos; 2. A falta de formação para os profissionais da escola, no que concorda com ela as colaboradoras 2, 7 e 9.

As colaboradoras 6 e 7 interpretam a inclusão como fator de impacto positivo em suas práticas, destacando o acolhimento como elemento de modificação das práticas. Podemos perceber pelos depoimentos que elas se pautam por valores éticos, igualitários e de solidariedade, entretanto, sabemos que não é suficiente a recepção dos alunos no ambiente escolar com o objetivo de mera socialização, porém, compreendemos que o acolhimento é o primeiro passo para iniciar a implementação do processo inclusivo. É uma primeira quebra de barreira. No

questionário a colaboradora 7 demonstra uma visão mais ampla do acolhimento ao declarar que este deve ser um comportamento *de toda a equipe escolar: o porteiro, o professor, o diretor, os alunos...* No que diz respeito a aspectos negativos da inclusão a colaboradora 7 destaca três fatores: 1. A falta de material; 2. Falta de tempo para planejamento e confecção de material adaptado; 3. Formação específica. Quanto à falta de tempo para planejamento conjunto esta colaboradora faz referência na pergunta 6 do questionário, assinalando a opção “nunca”. Ou seja, ratifica mais uma vez a inexistência de planejamento conjunto na Escola, o que se configura como uma necessidade deste lócus que se propõe inclusivo e seus gestores e professores já demonstraram ser este um entrave à sua implementação.

A colaboradora 8, respondendo à pergunta da entrevista, informa que o impacto está em observar a evolução do aluno com necessidade especial, como ele avança. Perguntamo-nos: por meio de quais instrumentos é feita essa avaliação? No grupo focal 2, percebemos que entre as participantes, apenas 2 conheciam as fichas/instrumentos de avaliação e acompanhamento dos alunos público da sala de AEE. Que outros meios seriam usados para se acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos?

Conforme vimos explicitando ao longo da sistematização dos achados da pesquisa referentes às práticas pedagógicas inclusivas, entendemos que a análise e a interpretação das respostas das colaboradoras convergem para a necessidade de se pensar e propor a formação continuada /em serviço como elemento indispensável para o atendimento às demandas que a educação impõe aos sistemas de ensino de modo a proporcionar aos educadores uma formação que os prepare para trabalhar com a diversidade, com o múltiplo, com o heterogêneo. Pensar em transformação de práticas pedagógicas remete-nos a pensar em formação continuada, dada a estreita relação existente entre ambas as instâncias do processo educativo. Sobre a última instância referida, apresentamos abaixo a sistematização, a análise e interpretação das respostas advindas do campo de pesquisa em triangulação de fontes com a teoria.

3.2.2. Formação

A necessidade de formação continuada para os profissionais que trabalham em sistemas educacionais inclusivos é tema recorrente na literatura especializada. Diante das novas exigências impostas à educação, dentre elas, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais nas classes regulares de ensino, torna-se inquestionável e premente voltar a atenção para a questão, uma vez que esses profissionais não foram contemplados em suas formações iniciais com os referenciais teórico-metodológicos que abordassem o contexto da inclusão escolar e, a demanda atual, deles exige habilidades e competências para as quais eles se declaram despreparados. Pensar a formação continuada/ em serviço de educadores pela ótica da inclusão implica basear as ações na indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Na concepção de Rodrigues (2008), sobre a formação do professor para atuar no âmbito da inclusão, não significa adicionar mais conteúdos ao seu currículo formativo, mas proporcionar a estes profissionais, além de novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento, a aplicação destes num contexto real.

Por sua vez, Mendes (2004) enfatiza que o sucesso da educação inclusiva está intimamente relacionado à prática pedagógica do professor da classe comum, que deverá propor situações de aprendizagem que contemplem todos os alunos e que “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar”, que exige mudanças substanciais no ambiente escolar, dentre elas, a presença e a participação de pessoas qualificadas para que o trabalho seja posto em prática.

Assim, reconhecendo a relação estreita entre essa formação dos professores, entendemos que os mesmos necessitam de apoio contínuo para atender as demandas que se apresentam no sistema educacional, especialmente após o significativo número de matrículas nas escolas depois de promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, a partir dela, o ingresso de diversos de grupos sociais, antes excluídos, nas salas de aula regulares, dentre os quais, as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A categoria formação emergiu muito marcadamente no trabalho em campo a partir das falas das colaboradoras, particularmente nos grupos focais, menos dirigidos que o questionário e a entrevista semi-estruturada. Para compreender como formação é vista como um dos pontos chave para a inclusão, sistematizaremos no quadro abaixo as respostas dadas pelas colaboradoras à

questão 5 da entrevista do questionário aplicado (Apêndice A): sobre formação, você participou de alguma específica para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Quadro 9 – Formação específica para inclusão: já participou?

Participante	Frequência de participação	Tipo de Formação continuada	Atuação na docência (em anos)		Faixa etária
			Na escola	Na rede	
1	01 vez	Curso de curta duração???	20	16	51
2	01 vez		08	13	37
3	De 2 a 5 vezes	x	08	21	51
4	Mais de 5 vezes	x	08	15	46
5	Mais de 05 vezes	x	15	17	42
6	Nunca		10	20	N I
7	De 2 a 5 vezes	x	14	15	35

FONTE: da autora, 2016

Esta pergunta foi desdobrada na pergunta 5b (de quais formações específicas você já participou?) cujas respostas estão abaixo transcritas:

Quadro 10 – Formação específica¹⁸ para inclusão: participou de quais ofertadas pelo município?

Colaboradora 1	...no município não, no município não. Eu, uma única vez, eu participei de um.... de um seminário que acontecia ...todo final de ano (...). Quando eu trabalhei na APAE, eu tive várias formações.
Colaboradora 2	Em 2010 houve um Seminário, quando a Escola Carlos Gomes estava começando a receber esses alunos, já inseridos nessa, nesse contexto, que nós participamos, mas assim muito vago. Não foi uma coisa assim ...só mesmo fomos a participar, mas a formação em si... Quem promoveu esse curso foi a Prefeitura. Durou uma semana. Lá no CTA, quando ainda funcionava as formações de professores.
Colaboradora 3	Já. Eu já participei, eu já fiz vários cursos na área de...de necessidades especiais e inclusão. Eu fiz um curso no Instituto de Cegos em Salvador, por um ano, depois fiz outro, então, assim, eu

¹⁸ A título de orientação ao leitor/a, informamos que são considerados cursos de aperfeiçoamento aqueles voltados para pessoas que já possuem curso superior; a carga horária mínima exigida é de 180 horas e os certificados são expedidos por instituição de educação superior reconhecida pelo MEC, enquanto os cursos de especialização devem ter duração mínima de trezentas e sessenta horas com obrigatoriedade de elaboração de trabalho de conclusão de curso. Já os cursos de curta duração são considerados capacitação ou treinamento para profissionais que precisam desenvolver com mais eficiência uma nova habilidade, enquanto os cursos de extensão se caracterizam por ações técnicas ou pedagógicas que podem ser práticas ou teóricas na modalidade presencial ou a distância, além de não exigirem que os participantes tenham concluído curso de graduação. Os cursos de extensão não emitem diplomas, apenas certificados.

	participei de vários cursos. Participei de outro no CAP em Salvador, no Centro de Apoio ao Deficiente Visual. Então assim, eu fiz vários, além deste.
Colaboradora 4	Eu já fiz na área de...deficiência intelectual, já fiz “Educação Física para Pessoas com Deficiência”, esse foi um curso de cento e oitenta horas, fiz o de Educação Física Regular de cento e vinte horas também, que teve uma parte significativa voltada para a educação especial, muito bom também, comecei o de BRAILLE mas, na época eu estava fazendo o de educação, dois de educação, esses dois de educação física(...)Tenho vários, pelo menos uns quatro cursos de...aperfeiçoamento na área de surdez, tenho alguns curtos com carga horária reduzida, de vinte, de quarenta horas, mas tem outros acima de oitenta horas, até cento e trinta horas, na área de surdez. E na própria especialização, em Atendimento Educacional Especializado.
Colaboradora 5	Não existem mais formações, desde quando terminei a minha pós-graduação, a minha especialização em AEE, eu realizei uma, um curso de aperfeiçoamento de 180 horas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Tecnologias Assistivas e comecei um de...de surdez, também em EAD, mas não terminei.”(...) “não tenho nenhum curso de LIBRAS, tentei fazer vários, ia acontecer na nossa Escola pelo SENAC, não aconteceu, fizemos a inscrição, mas não teve o número de pessoas previstas pra, pra começar...” E depois da pós-graduação foi esse de 180 horas, em Tecnologias Assistivas, que você aprende alguns programas no computador pra você trazer essa criança, incluir ela no mundo digital. Pelo município “nós não tivemos Seminário nem em 2014, nem em 2015. São profissionais que vêm, contratados, pela Prefeitura Municipal, mas com verba Federal. Jacobina, é cidade-polo desse Projeto, é o “Direito à Diversidade: Educação Inclusiva” (...). São quarenta horas. Jacobina sedia trinta e dois municípios, que como Jacobina é polo, esses trinta e dois municípios que fazem parte da cidade-polo e existiu muitas formações boas nesses Seminários, muitos profissionais bons, mas o Governo Federal suspendeu essas verbas e nem isso aconteceu, esses Seminários, que também eram vistos como formação...
Colaboradora 6	Não! Não, porque é assim, você é... o município ele diz que o aluno tem que ser incluído, né, ele não pode ser excluído, ele tem que tá na inclusão! (ênfase). Mas, só que não dá a oportunidade a você, quer dizer, não lhe dão curso...
Colaboradora 7	Sim, já participei, mas assim, é muito pouco ainda. Participei daquela semana de Seminários, de experiências, mas assim, num é algo constante, porque formação é constante. Não adianta nada eu fazer um, eu ir pra um Seminário no início do ano e passar duzentos dias descoberta, sem formação (...) Mas isso só vai acontecer com a reorganização da prática, da ação e da reflexão, que isso só acontece nos espaços formativos (...) O professor se forma a cada dia(...) A gente precisa focar na formação continuada (...).
Colaboradora 8	Específica aqui não. Eu tive em maio, meados de maio, junho, uma oficina é... essa oficina só foi oficina inicial, com iniciais do alfabeto em LIBRAS, mas teria que ter uma outra formação de BRAILLE, no entanto, foi desmarcado, porque acho que não tinha formadora. E aí, depois desse momento, não teve uma outra formação.
Colaboradora 9	Não. Até porque de uma que aconteceu aí foi num período que eu estava doente também e aí não foi possível. Só a pró do AEE que foi.

Analisando o quadro acima e as informações fornecidas pela Secretaria de Educação Municipal, concluímos, pelas falas das colaboradoras, que as formações oferecidas pelo Município são consideradas insuficientes e assistemáticas o que contribui para que as docentes participantes da pesquisa se sintam inseguras, despreparadas e incapazes de desenvolver ações e práticas inclusivas. Destacamos que as professoras que receberam formação por mais de cinco vezes possuem especialização em AEE, o que confirma que o município de fato aderiu às políticas públicas que preconizavam a formação específica dos professores de AEE, esperando que estes atuassem nas classes especiais, mas também em seus lócus de trabalho como multiplicadores ou mesmo fomentadores de novas práticas, mais inclusivas. Percebemos, e a própria literatura da área endossa, que este não tem sido o caso: tal formação específica acabou por isolar o professor – e o aluno – de AEE nas salas de RMF e replicar uma dinâmica excludente dentro de uma proposta inclusiva.

Quanto à oferta e participação em atividades de formação específica, a colaboradora 1 informa claramente que o município não oferece formação sistemática, ressaltando que apenas uma vez participou de um curso, contrastando com sua atuação na APAE, pois lá, segundo a mesma, havia formações específicas em serviço. A colaboradora não faz referência a autoformação, planejamento ou AC como espaços formativos. A colaboradora 2, por sua vez, enfatiza que há uma quebra na sequência de cursos oferecidos pelo município, ainda que estes fossem “vagos” o que nos leva a entender que eles não eram específicos, não voltados para a prática, o planejamento, a metodologia, a avaliação, as adaptações curriculares, mas sim focados na discussão ainda da discussão de modo abstrato. Aproxima-se da colaboradora 1 quanto à não referência de autoformação e de AC como espaço formativo e endossa também o que percebermos em termos de políticas públicas para a inclusão: há, de fato, uma descontinuidade no fomento a estas, enfatizadas por questões político sociais em crise neste preciso momento¹⁹.

¹⁹ Por meio do Decreto Presidencial n. 7480/2011, revogado pelo Decreto n. 7.690/2012, o MEC, num processo de reestruturação, incorporou a SEESP à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD – que, por sua vez, abrangeu o eixo da inclusão, passando esta Secretaria a ser chamada SECADI.

As colaboradoras 3, 4 e 5 se aproximam quanto a afirmação de já terem participado de diversos cursos de aperfeiçoamento e quanto a postura de buscarem outras alternativas, que não apenas as oferecidas pelo município, para a formação continuada. A colaboradora 3 informou que foi em busca de formação específica em outros espaços/centros especializados, enquanto a colaboradora 4 elenca os cursos específicos realizados e aqueles que não pode concluir, também procurados em outros espaços fora da rede municipal de educação. A colaboradora 5 informou que não existem mais formações desde que concluiu sua pós-graduação, mas elenca os cursos específicos realizados e aqueles não concluídos, inclusive especificando as cargas horárias, a exemplo da colaboradora 4. Podemos compreender que as colaboradoras citadas acima entendem que as suas formações também lhes cabem como responsabilidade, como compromisso profissional.

Para a colaboradora 6 o entendimento sobre formação é um curso oferecido pelo município ou por outra entidade gestora pública, isto é, corrobora o que é compreendido como formação pelas participantes 1, 2, 7, 8 e 9 – formação é algo que vem de fora, a partir de uma iniciativa institucional, organizada uma modalidade formalmente reconhecida como curso, seminário etc. A colaboradora 7, por sua vez, entende que a formação continuada é um processo realizado em serviço: *“Não adianta nada eu fazer um, eu ir pra um Seminário no início do ano e passar duzentos dias descoberta, sem formação(...) Mas isso só vai acontecer com a reorganização da prática, da ação e da reflexão , que isso só acontece nos espaços formativos(...) O professor se forma a cada dia(...) A gente precisa focar na formação continuada(...)”*. Inclusive, no grupo focal, ela declara, referindo-se aos cursos/seminários que foram realizados pelo município, que ela *“trocaria esses Seminários por uma Formação Continuada dentro da Escola”* – proposta abraçada por este trabalho. Para a colaboradora 8 o foco da formação está na realização de oficinas, enquanto a colaboradora 9 informa que somente a professora do AEE foi privilegiada com o curso que a Prefeitura promoveu: *“Não. Até porque de uma que aconteceu aí foi num período que eu estava doente também e aí não foi possível. Só a pró do AEE que foi”*.

Acompanhando as palavras da colaboradora 7, acima citada, trazemos as orientações de Libâneo (2013), com as quais concordamos, a respeito de *formação continuada e formação inicial*:

O termo *formação continuada* vem acompanhada de outro, a *formação inicial*. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2013a, p. 187).

Considerando a formação continuada, a Resolução CNE/CP Nº 02/ 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, no Art. 3º, §5, inciso X, são princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico de educação básica (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2/2015, p. 5).

Assim, considerando a Resolução acima citada e a formação continuada conforme a entendemos, ela deve ser permanente e prolongar-se durante todo o percurso profissional, preferencialmente dentro da jornada de trabalho. Por isso, e a partir dessa compreensão, nossa proposta inicial de intervenção/formação se constituiu nesse modelo, inclusive, utilizando as horas destinadas às AC – às sextas-feiras – para a implementação da segunda parte das atividades de formação, ainda que tenhamos sido rechaçadas por uma das participantes ao não entender que a proposta é justamente construir conjuntamente/coletivamente o planejamento tomando como base os casos de ensino que serão apresentados pelas participantes da Escola para a elaboração dos Planos Educacionais Individualizados curriculares e ressignificação do espaço-tempo das atividades complementares. A formação continuada mediada pelo ensino colaborativo está baseada na relação indissolúvel entre teoria e prática, o que implica em ações interdependentes entre os colaboradores da pesquisa, e estes deverão desenvolver uma atitude de reflexividade sobre suas ações.

Ademais, essa nova abordagem de formação propõe a união de habilidades criativas em busca da resolução de problemas em que todos os participantes assumam responsabilidades e propõe também estratégias para o enriquecimento de

competências profissionais como alternativa de transformação da realidade, além de almejar desenvolver um educador pesquisador e questionar o sistema educacional vigente para a inclusão escolar.

Considerando que o objetivo principal desse estudo reside na avaliação das políticas públicas voltadas para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino na rede municipal de Jacobina, tomando como referência a Escola Professor Carlos Gomes da Silva, passaremos a analisar, na próxima seção, a implementação dessas políticas a partir das informações emergidas do campo de pesquisa.

3.2.3. PNEE

Da mesma forma que tomamos como parâmetro as dimensões referidas por Carvalho (2012), analisar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Inclusão implica dizer que faremos um estudo do Nível Macropolítico do sistema educacional, no caso em questão, por meio das lentes das participantes da pesquisa/colaboradores da Escola, analisando os dados emergentes dos instrumentos e técnicas aplicados nesta pesquisa, a saber, questionário, entrevista semiestruturada, observações, grupo focal e análise do Projeto Político Pedagógico. A fim de proceder os trabalhos foi-lhes perguntado em entrevista individual: Como você avalia a Política de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino? Abaixo, para iniciarmos a avaliação da PNEE pela ótica das participantes, segue a transcrição das respostas a esta questão:

Quadro 11 – Síntese das respostas das Entrevistas – Categoria: Avaliação da Política de Inclusão

Colaboradora 1	Ah, o meu ponto de vista: eu, penso que antes dessa Política ser aprovada, quando ela estava sendo elaborada eu acho que antes de tudo isso, tinha que ter preparado o profissional para recebê-lo e não jogar simplesmente o aluno na sala regular, que eu vejo muito isso. Eu acho que fez, de certa forma, é uma certa exclusão, porque, às vezes, tem muitas salas que eu vejo que eles são excluídos, aí ele ainda tá pior, porque ele tá num contexto de sala de aula, e ao mesmo tempo, excluído. É isso que eu vejo.”
colaboradora 2	“Eu acredito que tem intenções ótimas, maravilhosas, mas ainda poucas práticas, poucas ações assim pra você poder colocar em prática, pra você dizer que está funcionando realmente. Eu acho que é muito escrito no papel

	e na prática, no apoio, no momento que a gente vai recorrer e procurar realmente aprender, a gente não é atendido, entendeu? A gente quer estudar, a gente quer fazer um curso e muitas vezes as portas se fecham em relação...Então, assim, eu acho que, enquanto a gente pensa que estamos incluindo, a gente só tá começando ainda a aprender o que é inclusão e a gente, ainda não sabe, na verdade o que é, de fato, a inclusão. Espero agora que com esse seu estudo, que a gente vá sentar mais vezes pra você estar esclarecendo, pra que você tenha assim uma visão mais ampla assim como você falou que tá estudando muito, “tô me dedicando muito” e isso é bom, porque você tem a intenção de passar pra gente”.
Colaboradora 3	Eu acredito que tem intenções ótimas, maravilhosas, mas ainda poucas práticas, poucas ações assim pra você poder colocar em prática, pra você dizer que está funcionando realmente. Por profissionais que, às vezes, não assumem(...) a proposta é boa, mas nem sempre acontece como deveria eu acho que a intenção de quem cria, de quem faz o trabalho é tudo, a elaboração da proposta é muito boa, mas infelizmente, não acontece como deveria.
Colaboradora 4	“Eu digo que a Política é muito bonita, ela é muito bem desenhada no papel. A gente tem uma legislação perfeita (ênfase) na área de Educação Especial. Eu acho que o que precisa é a gente tirar essa legislação do papel e efetivar (...) Agora, precisa colocar em prática. Eu não vejo necessidade nenhuma de uma classe especial pra atender especificamente a alunos com deficiência, a prática na sala de aula regular é melhor, os avanços são maiores, porque são crianças diferentes, com capacidades diferentes, com trocas diferentes muito ricas, essas trocas entre as crianças.(...) Então, a Lei é muito boa, ela tem que acontecer realmente, eu sou a favor que ela aconteça e a gente vai buscar a cada dia essas melhoras. Quando a gente tem o apoio da família, a participação da família, é mais fácil a gente cobrar os recursos, porque não fica só a fala da professora, ou só a fala da escola, vem a fala da família, que é uma família que traz pai e mãe, mas traz irmão, traz tios, traz avós, então traz um número significativo de pessoas pra defender a causa, então, é mais significativo.
Colaboradora 5	“Bem, eu acredito que (pausa) essa Política de Inclusão, ela é assim não pode mais retroceder, é uma estrada que não tem mais volta. Eu acho que essas crianças, elas devem estar, o lugar delas é estar junto com os seus pares no ensino regular; é ali onde elas aprendem, é ali onde elas desenvolvem, onde elas não se sentem segregadas, é ali onde elas mostram o seu potencial. A segregação não deu certo. A gente viu que as políticas de segregação, nenhuma foram à frente, precisamos ter esse olhar sensível de incluir essas crianças, de não olhar a necessidade e sim a pessoa que ali está.”
Colaboradora 6	“(…) é uma situação meio complicada, eu sempre achei. Quando o menino fica passando de uma professora pra outra e a professora não tem nem um curso de... uma habilidade nenhuma com aquele aluno, não é, ele fica lá o tempo todinho, sentadinho, riscando, cortando e colando...que a professora nem entende a linguagem do aluno, o que ele tá falando.”
Colaboradora 7	“Olha, tem duas vertentes pra se analisar(...). Então, teoricamente, não há a desejar, porém, na prática,... estamos começando, e como já foi falado antes, esse menino saiu, foi pra escola, então, começou, o primeiro passo já foi dado. Historicamente, de inclusão, nós somos muito jovens, então, nós estamos começando, os primeiros passos já foram dados. Agora, precisamos ajustar aí essa prática e precisamos colocar agora no debate de discussão o que é que precisa ser melhorado pra melhorar, de fato. Porque é muito bom a gente saber que essa política de inclusão com todos os teóricos abordando muito bem e que na hora da prática ela não aconteça

	de fato.(...). Agora, na prática, no chão de sala, que é a nossa maior, fonte de pesquisa, ainda está muito (ênfase) a desejar. A escola ainda... ainda não sabe promover o sucesso desse sujeito, se promove, ainda é de uma forma um tanto superficial, é de uma forma, que... é... que não trabalha é... dum ângulo mais, sabe, mais aberto, mais estruturado. Então precisa, bem, já aconteceu, a inclusão está aí, por Lei, esse menino, ele precisa estar na escola junto com o aluno normal, dito normal, pronto. A lei já foi cumprida, mas, agora, o que é que eu vou fazer com esse aluno? O que é que eu vou promover pra ele alcançar o sucesso? E é esse o nosso grande embate.
Colaboradora 8	Eu avalio que eu deveria ter um olhar mais minucioso, porque é as atividades diferenciadas...
Colaboradora 9	Eu acredito que precisa melhorar, precisa de ter mais investimentos e, como eu já disse, formação mesmo para esse profissional e sempre a gente vem cobrando também a necessidade de um auxiliar nessa sala pra esse professor, que o professor do ensino regular que tem vinte e cinco alunos na classe mais um ou dois alunos especiais, ele precisa realmente de um auxiliar.

FONTE: Dados da autora, 2016

Após dez anos de o município ter aderido à proposta de transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo, nos propusemos a realizar um estudo que avaliasse o impacto da inclusão das pessoas NEE, nas classes regulares do ensino, como preconizado pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Para o desenrolar da pesquisa, utilizamos diversos instrumentos dos quais procedemos à análise sobre o que manifestaram as colaboradoras/profissionais da Escola Professor Carlos Gomes da Silva a respeito da atual Política de Inclusão implementada em 2008. Para a execução do trabalho de análise mantivemos a triangulação dos dados, conforme anunciado no início do capítulo metodológico, procedendo ao tratamento dos dados emergentes dos questionários, das entrevistas e dos grupos focais por meio de abordagem estruturada pela análise de conteúdo.

Confrontando as informações obtidas pelas entrevistas individuais com as advindas pelo grupo focal 1, no qual, a pergunta provocadora inicial foi sobre a avaliação da PNEE, percebemos que: 1. uma participante, referindo-se à implementação das salas de AEE e aos cursos de formação afirma que, antes, estes eram direcionados apenas para coordenadores pedagógicos e que em nenhum momento contemplou todos os professores; 2. prosseguindo, a mesma participante comenta que percebeu uma regressão na política de inclusão desde que a SEESP foi substituída pela SECADI - já referido em nota de rodapé (número 20). Ainda sobre a pergunta inicial, outra participante avalia a Política informando que: 3. os

cursos oferecidos pela política de inclusão não deram oportunidade de participação de todos os envolvidos, além de abordarem as questões apenas pelo ângulo teórico e concluiu sua fala, dizendo que existiam muitos “entraves na indicação de quem deveria participar dos cursos”; 4. a primeira participante a se manifestar, retomou a palavra para informar que sempre questionou a diretividade dos cursos apenas para os professores do AEE. Dessa forma, entendemos que existem muitas críticas negativas ao modelo vigente da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), especialmente no que se refere à formação de profissionais para atuarem na escolarização dos alunos NEE, conforme podemos verificar a seguir: os relatos adquiridos por meio das entrevistas individuais ratificam os posicionamentos anteriores sobre a avaliação da PNEE, ou seja, não deixam dúvidas quanto à percepção das participantes, pois estas afirmam que, enquanto documento oficial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pode ser considerada uma política bem intencionada, porém, na prática, não se observa a efetivação da implementação da proposta, afirmativas encontradas nas falas das participantes 2, 3 e 4, quando destacam, sucessivamente: *“Eu acredito que tem intenções ótimas, maravilhosas, mas ainda poucas práticas, poucas ações assim pra você poder colocar em prática, pra você dizer que está funcionando realmente.”* (Colaboradora 2).

Por sua vez a colaboradora 3 declara, endossando a fala da colega: *“Eu acredito que tem intenções ótimas, maravilhosas, mas ainda poucas práticas, poucas ações assim pra você poder colocar em prática, pra você dizer que está funcionando realmente”*. A colaboradora 4 em concordância, depõe: *“Eu digo que a Política é muito bonita, ela é muito bem desenhada no papel. A gente tem uma legislação perfeita (ênfase) na área de Educação Especial. Eu acho que o que precisa é a gente tirar essa legislação do papel e efetivar (...) Agora, precisa colocar em prática.*

Nas entrevistas, conforme destacado abaixo, as participantes revelaram outras informações quanto à Política de Inclusão (PNEE) ao responderem à pergunta: Que recursos humanos, materiais, financeiros a escola tem recebido ou procurado receber da área da educação especial ou de alguma política pública para a inclusão? Seguem as respostas levantadas e sistematizadas:

Nunca recebi. Nunca recebi apoio, de maneira alguma. Já briguei muito por isso, desde a época quando a escola ainda não tinha o AEE. Nessa época, quando eu tive o primeiro aluno com deficiência, que era surdo, eu não tive apoio(...) (Colaboradora 1)

Não. E assim, o último recurso foi em 2011, materiais muito desatualizados que nós temos hoje, agora nesse período de 2016 (Colaboradora 2).

O MEC não está disponibilizando, não estamos recebendo materiais pra Sala de Recursos, não estamos recebendo nenhum curso nessa área de Educação Especial; a formação está deixando muito a desejar. Parece que quando existia a SEESP, que era a Secretaria voltada só pra Educação Especial, era mais assistida, mas, depois que ampliou pra SECADI, muita coisa parou; não recebemos mais materiais pedagógicos, formação quase não existe, então, a gente, pode dizer que muita coisa assim ainda deixa a desejar, tanto da instituição federal como municipal(Colaboradora 5).

Tivemos, tivemos sim, no início de dois mil e catorze, nós tivemos disponível na nossa escola, por um determinado tempo, um psicólogo, um psicopedagogo que fez algumas avaliações com alguns alunos na escola. Deixa muito a desejar essa equipe multiprofissional, que a gente precisa, que são os profissionais como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos...neurologistas então, nem se fala. Precisamos muito de neurologistas(...) pra atender esse aluno, a gente precisa, porque nós professores, nós não somos médicos, nós não podemos diagnosticar, dar laudos, mas a gente precisa assim de um rumo “que deficiência essa criança tem”? (Colaboradora 5).

(...) duzentos dias letivos. Não veio ninguém da Educação Especial aqui me visitar, não veio ninguém da Educação Especial aqui dizer que tem uma formação aqui pra mim, pelo menos à noite para que eu pudesse ir; não veio ninguém dizendo assim “ó, pró, eu tenho lá na Secretaria um material adaptado que a gente pode construir com você”, entendeu?. Não senti esse apoio. Não senti esse apoio de jeito nenhum. Muito aqui foi da equipe da escola (Colaboradora 7)

A escola tem, então assim, essa parte, por exemplo, e repasse, eu vejo que tem um repasse, vem materiais para o AEE, vêm materiais pedagógicos (Colaboradora 8).

Recebemos da Secretaria de Educação. A gente, sempre que precisa e que solicita, somos atendidos, mesmo na situação nossa que não tenha pessoas exclusivamente assim preparadas com formação específica para atender esses alunos, mas dentro da medida do possível, eles se esforçam e sempre estão nos atendendo (Colaboradora 9).

O que podemos deduzir a partir das declarações é que quanto a apoio no que se refere a materiais pedagógicos e recursos financeiros as informações conflitam quanto ao período em que a Escola foi contemplada e quanto ao suprimento ou não pela Secretaria de Educação. Entendemos que, nesse quesito, a PNEE, ainda que de maneira insuficiente e esporádica, contempla a Escola. Porém, sobre apoiar, fornecer recursos humanos / profissionais especializados, as colaboradoras 1 e 7 negaram ter recebido e somente uma colaboradora revelou que recebeu algum

apoio (psicopedagógico) por um determinado período (o ano 2014), mas, ainda assim, ressalva que a necessidade da Escola está além desse apoio recebido e comenta que é indispensável a assistência de outros profissionais inclusive para avaliação dos discentes e emissão de laudos, uma vez que esta atribuição não faz parte das competências dos profissionais da educação. No grupo focal 1 também foi abordada a questão da emissão de laudos: a Colaboradora 1b comentou que mesmo obtendo um laudo médico sobre qual é a deficiência/ necessidade educacional especial do aluno ela não sabe como trabalhar com ele. Quanto a apoio de recursos humanos à escola, a Colaboradora 9 discorda das colaboradoras 1, 4 e 7, informando que, na medida do possível, a Secretaria de Educação se esforça para atender aos pedidos.

Dentre as atribuições da PNEE está listada a garantia de articulação intersetorial na implementação das políticas públicas de modo que os sistemas de ensino favoreçam respostas às necessidades educacionais especiais. Em suas avaliações, as colaboradoras 1,3, 6 e 9 concordaram quanto à falta de investimentos voltados para a formação de profissionais da educação para atuarem conforme os parâmetros e paradigma inclusivos; falta a efetivação da Política na prática cotidiana. A colaboradora 5, referindo-se também à precariedade da formação, em outro momento da entrevista (Formação), referindo-se ao “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, informou que *“Jacobina, como cidade-polo, já sediou bons encontros formativos, que eram os Seminários, mas o Governo Federal suspendeu as verbas e que nem isso mais aconteceu”*.

A fim de comparar as falas anteriores sobre formação, transcrevemos um trecho de um relato de uma colaboradora no grupo focal 1: *“A formação que vem da Secretaria de Educação não tem como atender a demanda. Melhorou um pouco, porque agora os coordenadores são efetivos, mas antes, se escolhia 2 ou 3 professores na escola. Nem dez por cento dos professores do município receberam formação. Os professores trabalham no “achismo”. Nós, enquanto Escola Carlos Gomes, temos que nos unir e buscar”*. Nessa fala, a colaboradora toca em duas questões centrais: a continuidade em âmbito municipal de uma equipe de trabalho que não seja formada a partir de motivações políticas (o cargo de coordenador, por exemplo, era uma dessas questões, e o fato deste profissional se tornar efetivo garante maior autonomia e integração a ele, e às escolas, garantindo a continuidade do vínculo e da circulação de informações) e aponta para o fato de que a formação

para a inclusão, no modelo adotado, centralizado em poucos professores, responsáveis pela multiplicação, não tem funcionado – é preciso, e concordamos, pensar outro modelo para formação para inclusão, um modelo inclusivo.

Abaixo, transcrevemos um trecho da entrevista concedida por uma das participantes do estudo, que consideramos emblemático sobre a situação das políticas inclusivas:

A lei já foi cumprida, mas, agora, o que é que eu vou fazer com esse aluno? O que é que eu vou promover pra ele alcançar o sucesso? E é esse o nosso grande embate (Colaboradora 7).

O cumprimento da Lei a que se refere a colaboradora faz alusão à garantia de matrícula aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nos estabelecimentos de ensino. Contudo, foi possível observar o descumprimento de diversos outros instrumentos legais que fazem parte da PNEE/ 2008, por meio das observações e dos depoimentos das próprias participantes da pesquisa/profissionais da Escola, a saber: falta de articulação entre o AEE e as salas de aula regulares; falta de oferta de formação continuada para os profissionais; não observância da proporcionalidade quanto a quantidade de alunos com deficiência por turma; falta de profissionais, inclusive dos acompanhantes, de apoio trabalhando em articulação com os profissionais da escola, dentre outras questões.

A leitura que fizemos da fala da colaboradora 7, que se mostrou angustiada com a questão foi: o aluno está na escola, e agora como fazer para ele progredir, aprender, avançar, ter sucesso em sua aprendizagem se eu não tenho formação para trabalhar com ele? Qual metodologia de trabalho devo adotar? Esta fala é corroborada pela participante e por outras (como a colaboradora 2) em vários momentos da pesquisa, particularmente durante os grupos focais, apontando-nos que, efetivamente, a questão da formação emerge de modo muito marcado para estas participantes, mas uma formação concebida a partir dos desafios reais postos pela inclusão – é a esta angústia, portanto, que nosso projeto de intervenção visa atender.

Dessa forma, entendemos que existem, por parte das colaboradoras da Escola, muitas críticas negativas ao modelo vigente da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), especialmente no que se refere à formação de profissionais para atuarem na escolarização dos alunos NEE e, sobre formação, o

que se refere à metodologia, à procedimentos, conforme podemos verificar a seguir no depoimento de outra participante:

Ah, o meu ponto de vista: eu, penso que antes dessa Política ser aprovada, quando ela estava sendo elaborada eu acho que antes de tudo isso, tinha que ter preparado o profissional para recebê-lo e não jogar simplesmente o aluno na sala regular, que eu vejo muito isso. Eu acho que fez, de certa forma, é uma certa exclusão, porque, às vezes, tem muitas salas que eu vejo que eles são excluídos, aí ele ainda tá pior, porque ele tá num contexto de sala de aula, e ao mesmo tempo, excluído. É isso que eu vejo.” (Colaboradora 1).

Analisando a fala da colaboradora acima, podemos interpretar que ela se refere ao modelo da integração escolar no qual os alunos com NEE apenas eram acolhidos/recebidos e permaneciam no contexto da sala de aula, mas não participavam das atividades propostas, porque o/a professor/a não sabia como lidar com a heterogeneidade da classe “em razão” de não ter sido preparado anteriormente. Considerando que a proposta da PNEE (2008) é de incluir e não de “integrar”, emerge a questão posta na fala da participante: a escola está preparada para receber os discentes e lidar com a diferença, o múltiplo, o diverso? Os professores e demais agentes escolares têm recebido formação para atender à demanda e promover a aprendizagem e a autonomia dos alunos com NEE nas classes regulares de ensino? Para responder às perguntas acima, entendemos que é necessário à escola revisar e reformular a cultura escolar padronizante e homogeneizadora com vistas à adoção de práticas que valorizem a pluralidade de sujeitos que a integram.

A violência percebida neste modo de inclusão emerge na própria formulação da participante – “o aluno é jogado lá”. Contudo, discordamos do modo como a questão tem sido entendida pelos agentes da escola e que desvela as concepções de formação destes atores. A formação, pelo que temos percebido, acaba por ser percebida como um livro de receitas prontas capaz de instrumentalizar o professor para trabalhar com a diversidade – é preciso problematizar essa concepção de formação e provocar a reflexão das participantes quanto à formação em serviço e suas próprias experiências: compreendemos que estas são instâncias formativas tão ou mais importantes que a formação inicial, tão criticada por ser incompleta, ou as formações ofertadas em modalidades específicas e espaços formais. Abaixo,

apresentamos as transcrições das falas de outras colaboradoras da pesquisa a respeito da sua formação profissional:

(...) não estamos recebendo nenhum curso nessa área de Educação Especial; a formação está deixando muito a desejar. (Colaboradora 5).

(...) é uma situação meio complicada, eu sempre achei. Quando o menino fica passando de uma professora pra outra e a professora não tem nem um curso de... uma habilidade nenhuma com aquele aluno, não é, ele fica lá o tempo todinho, sentadinho, riscando, cortando e colando...que a professora nem entende a linguagem do aluno, o que ele tá falando. (Colaboradora 6).

Porque é muito bom a gente saber que essa política de inclusão com todos os teóricos abordando muito bem(...) e que na hora da...da prática, ela não aconteça de fato.(...). Agora, na prática, no chão de sala, que é a nossa maior fonte de pesquisa, ainda está muito (ênfase) a desejar. A escola ainda não sabe promover o sucesso desse sujeito, se promove, ainda é de uma forma um tanto superficial.(Colaboradora 7).

Eu acredito que precisa melhorar, precisa de ter mais investimentos e, como eu já disse, formação mesmo para esse profissional e sempre a gente vem cobrando também a necessidade de um auxiliar nessa sala pra esse professor, que o professor do ensino regular que tem vinte e cinco alunos na classe mais um ou dois alunos especial, ele precisa realmente de um auxiliar(Colaboradora 9).

Os relatos adquiridos por meio das entrevistas individuais ratificam os posicionamentos anteriores sobre a avaliação da PNEE, ou seja, não deixam dúvidas quanto à percepção/avaliação das participantes, pois estas afirmam que, como documento oficial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pode ser considerada eficiente, inclusive uma delas cita o termo “bonita” porém, na prática, não se observa a implementação da proposta.

A Educação Inclusiva, como política pública educacional, tem como princípio contemplar todas as crianças, jovens e adultos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais dando-se preferência a que esse atendimento aconteça nas classes regulares, com o apoio dos serviços da educação especial, independentemente da natureza e/ou grau de severidade das suas limitações ou potencialidades. Entretanto sabemos que para que essa assistência aconteça efetivamente, com qualidade, é necessária uma reorganização da estrutura da

escola e da cultura escolar visando oferecer um ensino de qualidade para todos, que atenda as diversidades e diferenças.

Partindo do entendimento de que as políticas públicas no país na matéria da inclusão escolar ainda são incipientes e que a cultura escola é relativamente conservadora, alimentada por práticas homogeneizadoras e preconceituosas, para o desenvolvimento desse trabalho procuramos compreender como as novas demandas postas à escola pública de ensino regular no que se refere ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar do ensino regular, especialmente nas práticas pedagógicas dos professores, de modo a: 1. Proceder ao acompanhamento das políticas públicas para a inclusão; 2. Propor atividades para formação continuada de professores e outros profissionais, considerando o modelo de inclusão do coensino em diálogo com o AEE. Para tanto, partimos das seguintes questões norteadoras: 1. Como as práticas pedagógicas cotidianas dos/as professores/as da Escola Professor Carlos Gomes da Silva contemplam a questão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais? 2. Como a Escola Professor Carlos Gomes da Silva tem contemplado as questões da diversidade e da inclusão de estudantes com NEE em suas práticas, como previstas no Projeto Político Pedagógico?; 3. Como funciona a sala de recursos multifuncionais e como é a sua relação com as salas de aula regulares? e traçamos os objetivos específicos abaixo discriminados: 1. Investigar as práticas pedagógicas cotidianas dos (as) professores (as) da Escola Professor Carlos Gomes da Silva referentes à questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais nas salas regulares; 2. Analisar como a Escola Professor Carlos Gomes da Silva tem contemplado as questões da diversidade e da inclusão dos alunos NEE em suas práticas pedagógicas previstas no Projeto Político Pedagógico; 3. Investigar o funcionamento da sala de recursos multifuncionais e sua relação com as salas de aula regulares; 4. Propor a construção de Oficinas Formativas para formação de professores-mediadores e de demais agentes pedagógicos da escola para o trato com a diversidade e inclusão a partir das demandas da cultura escolar.

Por se tratar de um Programa de Mestrado Profissional, compreendemos que a pesquisa aplicada é a que melhor se adequa aos objetivos deste curso de Pós-Graduação de Mestrado Profissional que tem como objetivo gerar conhecimentos de aplicação prática que possam beneficiar a comunidade. Para o desenvolvimento e a

sistematização do processo, contamos com os pressupostos da pesquisa qualitativa descritiva e exploratória e da pesquisa-ação colaborativa, como caminho que norteou a evolução e o desdobramento desse trabalho, a descoberta de novas formas de compreensão da realidade, buscando contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas às questões que emergiram do contexto, preocupando-nos em compreender o que realmente acontecia na escola e dentro das salas de aula, cotidianamente, no que se referia ao acolhimento da diversidade e à sua inclusão, particularmente, dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares e qual a relação destas com o AEE, considerando as novas demandas postas à educação e que os professores e gestores não discutiram essas questões em sua formação inicial – ponto recorrente na fala das participantes.

Para analisar os achados no campo de pesquisa, a fim de atingir os objetivos propostos, triangulamos os dados que emergiram do campo, utilizando diversas técnicas de pesquisa (questionário, observação, entrevista, grupo focal e análise documental). Para isso, tomamos como base as categorias de análise: Projeto Político-Pedagógico, Práticas Pedagógicas Inclusivas, Formação Docente, Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de modo a proceder a avaliação da inclusão na rede municipal de educação de Jacobina. Para tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo.

A partir de então, passaremos a analisar, pela ótica das proponentes do estudo, a implantação das políticas de inclusão no município de Jacobina, a partir dos dados levantados e sistematizados no *lócus* pesquisado. A PNEE/2008 é resultado da discussão do Grupo de Trabalho – Portaria Ministerial nº 555/2007 – formado por professores pesquisadores na área de educação especial e coordenado pela então Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, tendo como princípio os Direitos Humanos e os fundamentos éticos da inclusão, do reconhecimento e da valorização da diversidade com o objetivo de construir políticas públicas que promovessem educação de qualidade para todos os estudantes. Na história da educação brasileira, essa Política estabeleceu ações importantes e fundamentais para o avanço da educação especial ao ampliar o número de matrículas de pessoas com necessidades especiais nas classes comuns do ensino, definir o público envolvido da educação especial e instituir o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com necessidades educacionais especiais e estabelecer as funções do

Atendimento Educacional Especializado, por meio da Resolução CNE/CBE N.4/2010, que estabelece a diferença entre as funções do professor da classe comum e do professor do AEE.

Podemos considerar que, por ser relativamente nova, encontra-se ainda em fase de implantação, apesar de decorridos quase 10 anos da propositura de uma política nacional para a inclusão relativamente sistematizada (relembrando que o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, ao qual o município de Jacobina aderiu em 2005, foi lançado em 2003) e lançamento no cenário nacional, apresentando muitos pontos frágeis, que tem suscitado, inclusive, a dúvida sobre a possibilidade real de inclusão – esse é outro ponto recorrente nas falas das participantes, considerando as condições de implantação dessas políticas em âmbito local. Consideramos esta questão preocupante para que novos encaminhamentos possam ser acolhido pela escola. Efetivamente, essas políticas e a presença desse alunado na escola tem sensibilizado a comunidade escolar e dado visibilidade a este público e à questão da inclusão – e este é um ganho que não podemos deixar de ressaltar.

O Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, elenca como objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a saber:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
Atendimento educacional especializado;
Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
(BRASIL, 2007/2008).

Comparando os objetivos da PNEE acima expostos com os objetivos deste trabalho, perseguidos por meio dos dados obtidos mediante os instrumentos já qualificados e descritos, podemos destacar que o Atendimento Educacional Especializado conta com uma professora especializada que desenvolve suas atribuições, mas não existe um trabalho articulado, conjunto, efetivo, uma

comunicação estreita entre as professoras das salas comuns e a do AEE, o que é uma das barreiras a ser superada no âmbito pedagógico da escola em questão, de modo a favorecer o processo de inclusão escolar, que pressupõe o desenvolvimento de práticas sistemáticas, solidárias, de compartilhamento de conhecimentos, de material/recursos e estratégias. Assim, consideramos que a escola, em seus documentos norteadores como o próprio PPP, deveria ressignificar o papel e o lugar do planejamento semanal, possibilitando espaço efetivo para troca de informações e integração de ações em busca dos melhores procedimentos a serem adotados visando o progresso dos alunos, a iniciar-se pelo planejamento de atividades. Esta questão, obviamente, não pode ser resolvida apenas em âmbito local – é preciso que haja uma política municipal de integração entre a sala de aula comum e a sala de aula regular, possibilitando espaço de diálogo e troca de experiências entre os diversos agentes que atuam e constroem a cultura escolar.

Quanto à formação de professores para atuarem nas salas comuns, apesar de a Secretaria Municipal de Educação ter informado que houve uma intensificação das ações nos últimos dois anos, essas atividades formativas são entendidas pelas participantes como pontuais e irregulares, não sistemáticas ou abrangente. O que deduzimos, a partir da análise das manifestações, é que a formação promovida pelo município aos seus educadores, tanto professores quanto gestores, acontece conforme um modelo que se distancia das características de formação continuada/em serviço, compreendida como aquela que proporciona e viabiliza uma ressignificação da prática pedagógica e que acontece durante a atuação profissional; não há uma programação por parte da gestão municipal/federal de etapas, nem de abrangência no que se refere a atender a todos os envolvidos diretamente na esfera educativa municipal, mesmo que tenha havido uma certa periodicidade. Inclusive, constatamos também que a formação continuada para os profissionais da escola não está prevista no PPP da Escola.

Exceto pela presença de uma mãe numa sala de aula acompanhando o filho com NEE, papel que não lhe cabe, inclusive, a participação da família e da comunidade não foi percebida pelos instrumentos utilizados, tampouco percebemos espaço para participação efetiva da comunidade e da família durante o planejamento – anual, semestral, bimestral e semanal. Inclusive, foi citado pela professora do AEE, e pela participante 2, que os pais das crianças público da sala se esquivam de conversar e comparecer à Escola, apesar de seus esforços para atualizá-los sobre

as possibilidades dos filhos. Foi notado pela professora de AEE, e transcrito nesta pesquisa, o decréscimo de frequência de alunos na sala de AEE entre os anos de 2015 e 2016. Pelo que percebemos ao longo deste trabalho, pela própria literatura e pela experiência das colaboradoras, a dinâmica familiar e sua participação ativa na inclusão escolar afeta significativamente as chances de casos bem sucedidos de inclusão – a escola, portanto, precisa repensar o lugar da comunidade e da família para inclusão escolar efetiva.

Assim como as famílias e a comunidade, também não foram presenciados (comunicação) tradutor e guia intérprete de LIBRAS, guia intérprete, monitor ou cuidador de alunos que atuassem no apoio das atividades de higiene e alimentação em atendimento à Resolução CNE/CBE Nº 4/ 2009. Os profissionais da área da saúde (neurologistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas da assistência social, da assistência psicológica) são citados com frequência entre os profissionais da escola quanto à assistência indispensável e que lhes falta para favorecer a inclusão escolar efetiva, “de verdade”, como dizem.

Foi percebida a acessibilidade arquitetônica em diversos espaços escolares, como as salas de aula, os 2 banheiros semiadaptados, piso tátil, rampas de acesso, portões de entrada e portas das salas de aula alargadas, faltando ainda as salas da direção e da coordenação pedagógica se adequarem.

Quanto às práticas pedagógicas, constatamos que as professoras e demais agentes escolares sentem-se inseguros e despreparados para trabalhar com alunos com NEE ou que apresentem outras condições atípicas de desenvolvimento que possam interferir no seu processo de ensino aprendizagem, o que se constitui na principal barreira para a inclusão escolar, juntamente com a barreira do acolhimento. O estudo sobre práticas pedagógicas inclusivas vinculou-se necessariamente, à temática da formação docente e, no que se refere à diversidade e inclusão de estudantes NEE, é, de fato, necessária a reflexão sobre os cursos de formação e sobre o despreparo que os professores e demais educadores do espaço escolar alegam como causa da dificuldade para lidar com o público-alvo do AEE, informação que emergiu em todos os instrumentos utilizados neste estudo, reiteradamente e na ressignificação e re-elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola de modo que possam ser previstas, fomentadas e implementadas ações visando uma cultura escolar mais inclusiva e uma formação em serviço/continuada de modo sistematizado.

Assim considerado, pensamos que esse modelo de inclusão adotado pelo Brasil (PNEE/2008) requer profundas mudanças em sua constituição, uma vez que tem demandado críticas, entraves e descontentamento por parte dos profissionais da educação envolvidos na questão da inclusão. A proposta de outro modelo de inclusão baseado no compartilhamento de ações, no que diz respeito às atividades conjuntas do professor do AEE com o professor do ensino comum, contando com a participação dos demais agentes escolares para apoio do processo educativo, o qual é chamado coensino, é a proposta que apresentamos após acordo com as participantes, como intervenção no *lócus*, com o objetivo de promover a inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns do ensino e proporcionar articulação de saberes entre os profissionais, utilizando a indissociabilidade entre a teoria e a prática na construção dos Planos Individuais de Ensino mediante os casos de ensino que serão apresentados, proposta que apresentaremos na próxima seção deste trabalho.

4. O PRODUTO: A PESQUISA IMPLICADA

O Mestrado Profissional, modalidade da pós-graduação, volta-se para a capacitação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho e requer de seus estudantes que apresentem no final do curso um produto com aplicação prática que deverá ser desenvolvido no lócus da pesquisa. Assim, o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade do qual fazemos parte como discente, tem como objetivo capacitar profissionais para atuarem no âmbito da Educação Básica com as diversidades e singularidades dos indivíduos, intervindo na qualidade do ensino e na formação dos profissionais.

Dentre as diversas possibilidades de intervenção na realidade socioeducativa e cultural, planejamos desenvolver um trabalho de cunho pedagógico conforme descrição preliminar e justificativa abaixo, reforçando aqui, em primeiro lugar, a necessidade de apresentação da proposta de intervenção preliminar e da aprovação da comunidade escolar, principalmente do corpo docente e, em segundo lugar, que foi a imersão no campo a balizadora a nos indicar, durante a construção dos dados, a adequação ou não da proposta, para que ela fosse devidamente modificada pelo coletivo para atender as necessidades dos/das colaboradores/as da pesquisa, sendo do interesse da escola, iniciar de modo colaborativo, entre ela e a Universidade, a implementação da proposta gestada pelos atores/ atrizes sociais da comunidade escolar.

Conforme já relatado, durante as sessões de grupo focal de forma mais intensa e contundente e, anteriormente nas entrevistas, já estava revelada pela fala das participantes a necessidade de encontros formativos/oficinas pedagógicas para os educadores, a serem desenvolvidos no interior da Escola (característica da formação continuada em serviço), de modo permanente e em articulação com a Universidade, com o objetivo de fomentar a construção e implantação de práticas pedagógicas inclusivas. Porém, foi nas sessões de grupo focal que emergiu a proposta da implementação da formação a partir de casos de ensino. Assim, ficou pré-estabelecido e acordado que seriam eleitos, entre as participantes, seis ou sete casos de ensino a serem estudados e trabalhados nas “Oficinas Formativas”, na perspectiva do coensino e da cultura colaborativa, com o objetivo de desenvolver recursos e instrumentos voltados para a adaptação curricular, mais precisamente

para a criação Planos Educacionais Individualizados (PEI) como estratégia de inclusão educacional.

O levantamento de informações sobre os participantes da pesquisa no que se refere à formação acadêmica, suas crenças, valores, expectativas, conhecimentos específicos e experiências com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais foi essencial como subsídio para que pudéssemos traçar as linhas teórico-metodológicas da proposta de intervenção pretendida e sinalizada pelas colaboradoras como uma necessidade naquele espaço.

A esse respeito, Prieto (2006) orienta que:

[...] é preciso conjugar os objetivos maiores da educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer enquanto formação, visando a que mudanças sejam refletidas pelo conjunto de professores e acompanhadas de sustentação teórico-prática, e, não impostas à sua revelia. Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino, quanto para o seu desenvolvimento profissional (PRIETO, 2006, p. 59).

Nesta perspectiva, pensando em colaborar com a vitalidade do processo educativo, com a formação continuada/em serviço, como também colaborar com a construção coletiva do conhecimento e, considerando a importância da reflexão crítica sobre as práticas como forma de aprimoramento do fazer pedagógico, emergiu do campo durante os grupos focais a necessidade de implementação de um projeto no formato de “Oficinas Formativas” baseadas nos princípios do ensino colaborativo/ coensino, para as professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola Professor Carlos Gomes da Silva, como forma criativa, dinâmica e participativa e oportunizá-las refletir, discutir e a se aproximar, cada vez mais, de conhecimentos a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, cabendo-nos como colaboradoras da Universidade partir sempre das suas perspectivas, do modo como se relacionam entre si e com os alunos e de como reconhecem, valorizam e se relacionam com assuntos referentes à essa temática.

Conforme referido no capítulo teórico, segundo Cappelini e Mendes (2007), a formação continuada mediada pelo ensino colaborativo está baseada na intrínseca e indissolúvel relação entre teoria e prática, o que implica em ações interdependentes entre os colaboradores da pesquisa, que deverão desenvolver uma atitude de

reflexividade sobre suas ações, unindo suas habilidades criativas em busca da resolução de problemas, de forma que todos assumam suas responsabilidades. Além disso, essa nova abordagem de formação almeja desenvolver um educador pesquisador, questionar o sistema educacional vigente para a inclusão escolar e propor estratégias para o enriquecimento de competências profissionais como alternativa de transformação da realidade.

Sobre o aperfeiçoamento das práticas dos professores, Ribeiro, Lima e Santos (2009) advertem:

[...] é fundamental também que os professores desenvolvam o domínio teórico-prático sobre as concepções de ensino e aprendizagem, buscando sempre o aperfeiçoamento de sua prática, mediante observação sistemática dos avanços e necessidades dos alunos. Então, faz-se mister que o professor seja um estudioso e um investigador dos resultados de sua atuação a fim de aperfeiçoar sua prática (RIBEIRO; LIMA; SANTOS, 2009, p. 95).

Portanto, esta formação continuada/em serviço proposta para professores e gestores da Escola Professor Carlos Gomes da Silva, em forma de Oficinas, deverá ser construída com base num processo flexível, de negociação constante entre os profissionais da Universidade e os participantes do estudo, o que requer uma relação de respeito mútuo, no qual não se pretende negar ou desqualificar o trabalho já em desenvolvimento, mas propor uma nova forma de interação entre os profissionais, na qual os saberes, práticas, vivências e experiências sejam aproveitados e conhecimentos sejam reelaborados, de modo a iniciar a construção uma cultura colaborativa e de formação profissional, utilizando-se, para isso, do espaço-tempo das Atividades Complementares (AC).

Temos consciência de que o universo docente que compõe a escola não representa um número expressivo, porém, neste trabalho de base epistemológica delineada pelos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa, amparada numa abordagem qualitativa, dedicaremos maior atenção e concentração à qualidade e ao processo de intervenção naquela realidade, a partir de saberes compartilhados, visando a transformação de possíveis procedimentos excludentes em práticas inclusivas, podendo, futuramente, ser esta proposta adotada por outras unidades escolares que integram a rede municipal de educação.

Foi, então, escolhida a metodologia das “Oficinas “Formativas” por estas se constituírem, como nos afirma Candau(1995), num espaço de construção coletiva do

conhecimento, de um confronto e troca de experiências. A autora refere-se a oficinas pedagógicas por meio da ação-reflexão das práticas e porque elas proporcionam a participação, a socialização e a vivência de situações concretas através da leitura e discussão de textos, análise de acontecimentos, dramatizações etc., modelo no qual aspectos do cotidiano e da realidade local estarão inseridos.

Fizemos a opção pelas Oficinas Formativas como instrumento de intervenção, no horário das AC, no lócus pesquisado, por entender que esse espaço integrativo e dinâmico proporciona a articulação teoria-prática, proporcionando aos seus participantes a socialização de vivências e ampliação do repertório teórico-metodológico. Ademais, configura-se como uma necessidade da Escola a serem desenvolvidas em caráter permanente, de acordo e em harmonia com a Universidade na construção de práticas inclusivas. Assim elas foram elaboradas no sentido/com o objetivo de atender às questões e inquietações que surgiram no desenrolar do processo de investigação por meio do que emergiu nos grupos focais, das ênfases e silêncios percebidos e analisados em triangulação de fontes.

Considerando que uma das categorias que mais recorrentemente emergiu do campo foi a de formação, e indo ao encontro do que a literatura da área tem indicado quanto a questão, no que tange à formação continuada/em serviço, com fator preponderante para casos bem sucedidos de inclusão escolar; e considerando, ainda, a concepção de prática pedagógica que vimos trabalhando ao longo desta pesquisa, nossas oficinas formativas foram pensadas como formação continuada de longa duração (pelo menos 80 horas, ao total) na modalidade semipresencial:

[...] caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (Portaria MEC nº 4.059/2004).

A modalidade semipresencial vem ao encontro das próprias falas das participantes desta pesquisa: o tempo, e o tempo para planejar, precisa ser considerado como fator para construção de uma proposta de intervenção/formação. Ademais, consideramos que espaço para reflexão e autoformação precisa ser considerado no desenho desta intervenção e a modalidade semipresencial atende a estas questões de modo satisfatório, demandando das participantes corresponsabilidade frente ao seu processo formativo.

A proposta então, em resumo, teria a seguinte configuração:

Quadro 12 – Oficinas formativas: construindo colaborativamente práticas pedagógicas inclusivas

Público-envolvido	Professores da rede municipal de ensino de Jacobina, particularmente da Escola Professor Carlos Gomes da Silva
Modalidade	Semi-presencial
Duração	Início: agosto de 2016 Término: maio de 2017
Frequência dos encontros	Quinzenal
Total de horas	40 presenciais 40 em estudos dirigidos: material compartilhado e fórum de discussões via GEEDICE (página no face: fb.me/GEEDICE); GEEDICE no Google drive em Pasta para compartilhamento de referências e trabalhos: https://drive.google.com/open?id=0B9ZFEE4FdL1Edm44WWFTM19Jb1E
Local	Escola Professor Carlos Gomes da Silva
Metodologia	Casos de ensino com foco no público com necessidades educacionais da escola (com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem).

Fonte: Dados da autora

Para efetivação da proposta, os seguintes cronogramas de atividades para os encontros presenciais e atividades de estudo dirigido são previstos:

Quadro 13 – CRONOGRAMA: Previsão dos encontros presenciais e temáticas a serem abordados

DATA	TÓPICO/CASO	TEMÁTICA
22/08/2016	Inclusão e deficiência	Concepção de deficiência Concepção de inclusão
05/09/2016	Ensino e aprendizagem na perspectiva da inclusão	Concepções de ensino e aprendizagem Dilemas frente à inclusão
19/09/2016	Registro e acompanhamento	Conhecimento do aluno Formas de registro e acompanhamento do aluno (PEI)
03/10/2016	Práticas pedagógicas inclusivas/colaborativas	Prática pedagógica AEE
17/10/2016	Adaptações	Adaptações curriculares e de materiais
31/10/2016	Estudo de Caso 1 e 2	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual) Planejamento colaborativo diversificado e flexível
14/11/2016	Apresentação do caso de ensino 1 e 2	

28/11/2016	Estudo de Caso 3 e 4	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual) Planejamento colaborativo diversificado e flexível
13/02/2017	Apresentação do caso de ensino 3 e 4	Descrição e avaliação do caso de ensino
27/02/2017	Estudo de Caso 5 e 6	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais (dificuldades de aprendizagem) Planejamento colaborativo diversificado e flexível
13/03/2017	Apresentação do caso de ensino 5 e 6	Descrição e avaliação do caso de ensino
03/04/2017	Estudo de Caso 7 e 8	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais (dificuldades de aprendizagem) Planejamento colaborativo diversificado e flexível
17/04/2017	Apresentação do caso de ensino 7 e 8	Descrição e avaliação do caso de ensino
08/05/2017	Avaliação geral Encaminhamentos para o PPP	
22/05/2017	Avaliação geral Encaminhamentos para o PPP	

FONTE: Dados da autora, 2016

Quadro 14 – Previsão das atividades de estudo dirigido

DATA	TEMÁTICA	REFERÊNCIAS PARA ESTUDO
22/08/2016	Concepção de deficiência Concepção de inclusão	MENDES,E.G.;VILARONGA,C.A.R.;ZERBATO,A.P. Pressupostos do Modelo de Serviço Baseado na Colaboração entre Educação Comum e Especial. In: MENDES,E.G.;VILARONGA,C.A.R.;ZERBATO,A.P. Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar : unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos. EdUFUSCar,2014, 160 p.
05/09/2016	Concepções de ensino e aprendizagem Dilemas frente à inclusão	MINNETO, M de F. O professor, sua formação e concepção diante da educação inclusiva. In: MINNETO, M de F. Currículo na educação inclusiva : entendendo esse desafio. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012(Série Inclusão Escolar). TERRA, R.N.;GOMES, C.G. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional . Revista Educação Especial. V. 26, n. 45, p. 109-124, jan.- abr-2013. Disponível em < www.http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/5629/pdf >. Acesso em

		15/ 03/2016
19/08/2016	Conhecimento do aluno Formas de registro e acompanhamento do aluno (PEI)	MINNETO, M de F. Entendendo e operacionalizando as adaptações curriculares In: MINNETO, M de F. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012 (Série Inclusão Escolar).
03/10/2016	Práticas pedagógicas inclusivas/colaborativas	MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. O Coensino e suas Possibilidades na Prática. In: MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos. EdUFUSCar, 2014, 160 p.
17/10/2016	Adaptações curriculares e de materiais	NUNES, Elisete. http://pt.slideshare.net/EliseteNunes/adaptaes-curriculares
31/10/2016	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais	MARTINS, D.A.; NEVES, M.M.; SILVA, R.N.M. Construindo materiais adaptados para alunos com dificuldades motoras e de comunicação. Disponível em: < http://www.ufrj.br/graduacao/prodencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/Curso%20de%20Extens%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20estrategias%20pedag%C3%B3gicas%20para%20favorecer%20a%20inclus%C3%A3o%20escolar/Dilma_et_al_1.pdf >
14/11/2016	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais Planejamento colaborativo diversificado e flexível	MERENCIANO, L. Videoconferência - Educação Inclusiva Adaptação Curricular e Ensino Colaborativo Objetivo: conhecer as propostas de adaptação curricular e do ensino colaborativo como aliado à inclusão. 1h58min Disponível em< https://www.youtube.com/watch?v=CT9Nf6fqN3E&spfreload=5? ALONSO, D. Planejamento colaborativo diversificado. Disponível em: < http://diversa.org.br/artigos/artigo/desafios_na_sala_de_aula_dimensoes_possiveis_para_um_planejamento_flexivel >. ROMANHOL. L. F. Relatos de experiência. Construção Coletiva de Plano de Trabalho de AEE na educação infantil. http://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/relato/768
28/11/2016	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais	MERENCIANO, L. Construindo adaptações curriculares para o alunos com DI. Roda de conversa para esclarecimento

	especiais Planejamento colaborativo diversificado e flexível	Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=3ucgPmfVwYw >
13/11/2017	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais Planejamento colaborativo diversificado e flexível	ARAÚJO, J. Adaptações curriculares como operacionalizá-las. Disponível > https://www.youtube.com/watch?v=D2R_1bCyTxA
27/02/2017	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais Planejamento colaborativo diversificado e flexível	JÚNIOR, F.P.S. Adaptação de Material Didático para Autistas - Parte #2/5 Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=7ttvylZagEc >.
13/03/2017	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais Planejamento colaborativo diversificado e flexível	SIQUEIRA, L. Adaptação Curricular. Mitos: Laudos; participação da família É necessário o professor ser especialista? Estratégias. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=52GjkC20Joo >.
03/04/2017	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais Planejamento colaborativo diversificado e flexível	MENDES, R. O Caso da Escola Clarisse Fecury - Rio Branco, Acre, Brasil Disponível em: < http://diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_da_escola_clarisse_fecury_rio_branco_acre_brasil > GALLERY, A. O Caso da Escola José Dantas Sobrinho - Maracanaú, Ceará, Brasil Disponível em: < http://diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_da_escola_jose_dantas_sobrinho_maracanau_ceara_brasil >
17/04/2017	Adaptações curriculares e de materiais para alunos com necessidades educacionais especiais	GALLERY, A. O Caso Escola Alexandre Bacchi - Guaporé, Rio Grande do Sul, Brasil Disponível em: < http://diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_escola_alexandre_bacchi_guapore_rio_grande_do_sul_brasil >

	Planejamento colaborativo diversificado e flexível	GALLERY, A. O Caso da Escola Amorim Lima - São Paulo, São Paulo, Brasil Disponível em: < http://diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_da_escola_amorim_lima_sao_paulo_sao_paulo_brasil >
08/05/2017	Avaliação geral Encaminhamentos para o PPP	VEIGA, I.P.A. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A.(org.). Projeto Político Pedagógico: uma construção possível . 13 ed.Campinas, SP: Papirus, 2001.
22/05/2017	Avaliação geral Encaminhamentos para o PPP	SANTIAGO, A. R. Projeto Político-Pedagógico da Escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I.P.A.(org.). Projeto Político Pedagógico: uma construção possível . 13 ed.Campinas, SP: Papirus, 2001.

FONTE: Dados da autora, 2016

A seleção do material que compõe o estudo dirigido da Proposta de Intervenção foi pensado a partir da proposta emergida e construída, em colaboração, entre as participantes da Universidade e as da Escola, durante os encontros dos Grupos Focais realizados no *lócus* pesquisado, com o objetivo de, mediante a oferta de diversos recursos metodológicos de fontes variadas, oferecer oportunidades de aproximação do público-alvo com o conteúdo desejado e eleito como necessário para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Compreendemos que o objeto e o material didático-pedagógico selecionado para estruturar essa formação continuada em serviço, pode ser considerado como parte do processo formativo proposto.

Para além da aplicação, entre agosto de 2016 e maio de 2017, o Processo de acompanhamento do Projeto de Intervenção deverá acontecer em reuniões bimestrais, no *lócus* pesquisado, no período compreendido entre outubro de 2017 a maio de 2018. O impacto dessa formação, pensamos, poderá resultar na escrita de estudos de casos e em relatos de experiências pelas próprias participantes, para futuras publicações e projetos, a serem encampados pelo município como proposta de formação continuada em parceria com a UNEB, particularmente com o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou compreender como as novas demandas postas à escola no que se refere ao reconhecimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar, mais especificamente nas práticas pedagógicas dos professores da rede de ensino municipal regular de Jacobina, tendo como *lôcus* de pesquisa a Escola Professor Carlos Gomes da Silva, localizada no Bairro da Bananeira em Jacobina/BA.

A escola, cenário sociocultural complexo, entendida como espaço de desafios e de busca de conhecimentos, *lôcus* de saberes e fazeres múltiplos e contraditórios, recebe as influências institucionais que lhe atribuem regras, valores e normas e, em sua dinamicidade, exerce o papel social estabelecendo relações plurais e diversificadas que possibilitam o contato entre diferentes personagens. Nesse âmbito se insere a educação inclusiva, por nós entendida como uma nova cultura escolar baseada nos valores democráticos e nos Direitos Humanos.

No contexto da sociedade contemporânea, há a necessidade de se pensar uma outra escola que repense o aluno como ser dotado de identidade construída e que valorize e respeite suas experiências e diferenças, procurando aproximar o cotidiano escolar da realidade do alunado por meio do currículo e das práticas pedagógicas e, é nesse cenário que a educação inclusiva se insere com a proposta de acolher, com qualidade, todos os alunos nas classes regulares comuns do ensino, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, de origem socioeconômica, de raça ou religião. Ademais, essa nova proposta de ensino, prevê dentre outras modificações estruturais, as que se referem mais especificamente ao cotidiano da sala de aula, como estratégias didático-metodológicas e adaptações curriculares.

Para compreender os impactos nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores e demais agentes escolares, provenientes das novas demandas postas à educação pelas políticas públicas implementadas no estado da Bahia e especificamente no município de Jacobina desde 2005 – quando este aderiu ao “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” – particularmente no que tange ao acolhimento à diversidade e à inclusão dos alunos com necessidades

educacionais especiais nas classes regulares de ensino, iniciamos o trabalho procedendo o estudo da literatura especializada, a fim de compor o capítulo teórico que nos embasou as discussões mediante os dados provenientes do campo pesquisado de modo a realizarmos o acompanhamento das políticas públicas para a inclusão e propor atividades de formação continuada para professores e demais profissionais, como mediadores, considerando a proposta de inclusão pelo modelo do coensino.

O referencial teórico buscou compreender o contexto sociopedagógico da educação inclusiva, por meio do estudo dos Documentos Norteadores das Políticas Brasileiras de Inclusão na educação estabelecendo um paralelo entre os conceitos de “integração” e “inclusão”, a partir da literatura, seguido do Conceito de Qualidade na Educação, de Conceitos de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), considerações sobre Escola de Qualidade e Conceitos e Características da Educação Inclusiva, Aberta de Qualidade para Todos. Prosseguindo no desenvolvimento do capítulo, trouxemos considerações sobre Formação Continuada e o Papel do Professor na educação especial/ inclusiva e da universidade nessa formação. Finalizando esse capítulo, apresentamos reflexões sobre práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, que envolveu observações sobre o PPP, Currículo e Adaptações Curriculares.

O capítulo metodológico apresentou os caminhos que direcionaram este estudo: a pesquisa de natureza qualitativa, por meio da pesquisa-ação colaborativa dividida em duas etapas: a primeira, exploratória, de maio de 2015 a março de 2016, e a segunda colaborativa, prevista para duas fases, a primeira compreendida entre abril de 2016 a maio de 2016, e descrita neste trabalho, e a segunda de agosto de 2016 a março de 2017. Nesse contexto, reportando-nos aos referenciais teóricos e, com a triangulação dos dados emergidos do campo pesquisado, por meio dos instrumentos utilizados – questionário, entrevistas individuais, grupos focais, observação e pesquisa de documentos (PPP e Mapa de Matrícula) – sistematizamos e analisamos as informações coletadas por meio de análise de conteúdo.

Após dez anos de adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade entendemos ser relevante realizar uma análise/avaliação da implementação da novo paradigma educacional que propõe mudanças significativas no sistema educacional municipal, não apenas nas estruturas física, organizacional, político-administrativa, curricular, didático-metodológica, como também, de início,

nas crenças e valores das pessoas envolvidas no processo, ou seja, na cultura escolar, enfim.

Baseando-nos pelo referencial teórico de base conceitual, pelos instrumentos legais pertinentes à inclusão dos alunos NEE nas classes regulares comuns do ensino, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 - especialmente nas Resoluções dela decorrentes: CNE/CBE 04/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE e que determina o público –alvo da Educação Especial e a Resolução CNE/CBE 04/2010 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - construímos os elementos que nos trariam informações sobre a implementação desta Política.

Os referidos instrumentos nos possibilitaram investigar as práticas pedagógicas cotidianas das professoras da Escola Professor Carlos Gomes da Silva referentes à questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais nas salas regulares, como também analisar como a Escola tem contemplado as questões da diversidade e da inclusão dos alunos NEE em suas práticas pedagógicas previstas no Projeto Político Pedagógico e investigar o funcionamento da sala de recursos multifuncionais e sua relação com as salas de aula regulares.

Com base neles, podemos apresentar alguns pontos relevantes sobre as políticas para inclusão e sua implementação, que serão abordados nessas considerações. Pelo que podemos perceber das atividades informadas pela Secretaria de Educação do Município de Jacobina, há uma intensificação de atividades de acompanhamento por parte da Secretaria no biênio 2015-2016: há 3 tipos de atividades: aquisição de material; formação, principalmente docente; rede de acompanhamento ao discente. Contudo, estes dados conflitam com o que emerge do campo, na fala das colaboradoras dessa pesquisa, sem exceção. Segundo os dados que nos foram apresentados pela Secretaria e os dados que emergiram do campo, compreendemos que o município promove formação dos seus educadores dentro de um modelo que não atende à demanda por formação continuada/em serviço, compreendida como formação capaz de ressignificar a prática pedagógica considerando a atuação profissional. Para que se constitua como formação continuada efetiva, há que se considerar plano de ação que contemple uma programação de etapas e abranja escolas e professores integrantes da rede. Percebemos ao longo da pesquisa, que o que tem sido considerado formação para a Secretaria de Educação não corresponde à expectativa das professoras para a

inclusão de alunos NEE. O alcance das atividades, inclusive, não atingiu ainda a todas as unidades escolares que fazem parte da rede municipal, talvez por estarem, ainda, em fase de plano-piloto.

A Secretaria de Educação do Município, por sua vez, reconhece a limitação dessas ações, particularmente no que tange à oferta de profissionais para apoio às classes comuns: a assistência psicopedagógica, por exemplo, conta com apenas 2 profissionais para assistir todas as escolas da rede. O AEE da escola em questão não atende em caráter multifuncional, pois o serviço conta apenas com a professora especializada, sem apoio de profissionais essenciais como fonoaudiólogo, assistente social, fisioterapeuta, psicólogos e neurologista – a falta de laudo, e, logo, do diagnóstico, é apontado pelas participantes como um dos pontos que impacta negativamente em suas práticas e na inclusão do aluno.

A descontinuidade nas ações de implementação de políticas públicas em âmbito municipal tem sido uma das questões levantadas pela literatura específica da área como impedimento para efetiva inclusão, e a fala da atual coordenadora de Educação Especial do município vai ao encontro deste cenário, quando até mesmo a sistematização das informações sobre ações dessa ordem é descontínua e irregular.

Ademais, considerando questões pertinentes ao lócus, especificamente, a equipe técnico-pedagógica não prevê no PPP ações de coparticipação e a etapa de planejamento semanal (AC) não é realizada conjuntamente, limitando-se a discussão de pautas previamente encaminhadas, conforme relato das colaboradoras. Entendemos que, em consequência, as fases posteriores do processo de ensino e de aprendizagem, a reflexão da e sobre a prática pedagógica, a fim de reelaboração de ações, como também o desenvolvimento da autonomia desses educandos, não são consumadas ou são realizadas sem a qualidade desejável. Como resultado, no que tange à inclusão, há um trabalho fragmentado, no qual teoria e prática estão dissociadas, fragmentação percebida pelas próprias participantes que não conseguem avaliar os casos bem sucedidos de inclusão, tampouco mensurar de modo detalhado os ganhos em termos de autonomia e mesmo cognitivos desses alunos. Evidenciou-se, portanto, o que havia sido observado e relatado nas entrevistas e nas respostas ao questionário: não há compartilhamento de ideias no horário reservado para o planejamento semanal. Entre as salas comuns e o AEE não existe diálogo a respeito das atividades que

devem ser trabalhadas com alunos NEE. Logo, há uma questão de planejamento que precisa ser abordada e encaminhada para que, efetivamente, se possa pensar em ações de inclusão sistematizadas e práticas pedagógicas inclusivas. O próprio espaço – e papel – das ACs precisa ser ressignificado pelas participantes, e esta é a proposta abarcada pela nossa proposta de intervenção. Práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, afinal, pressupõe a reorganização da cultura escolar como um todo e a ressignificação do papel dos participantes como um todo.

A triangulação dos dados obtidos nos grupos focais, nas entrevistas e nos questionários, articulados com a teoria levaram-nos a compreender que o modelo de inclusão de alunos NEE nas classes comuns, adotado pelas políticas públicas (PNEE) necessita de reavaliação, acompanhamento, monitoramento e modificações em suas propostas iniciais, principalmente no que diz respeito à articulação, de fato, das atividades realizadas no AEE e aquelas das classes comuns, a iniciar-se pela (re)elaboração do PPP, pelo planejamento semanal e entrosamento entre as professoras, com o propósito de ampliar as oportunidades de aprendizagem e o nível de autonomia desses educandos, como intencionalidade educativa.

A angústia das participantes quanto à inclusão, que tem emergido do campo tanto nos questionários quanto nas entrevistas e grupos focais, se dá, em parte, porque o professor se concentra na sua formação inicial e em suas falhas e não compreende o processo da formação continuada, particularmente em serviço, como significativa para sua prática e para a construção de uma prática inclusiva; por outro, na própria falta de um laudo que, nos parece, emerge como uma etiqueta definidora do aluno e das suas competências e possibilidades de aprendizagem. O laudo/diagnóstico (ou falta de) e a própria política acarretam outra inquietação, quanto à abrangência do AEE: cabe neste a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem? A escola, e parte da literatura, tem respondido de modo afirmativo a esta questão, e consideramos este um ponto positivo para a compreensão do AEE de maneira mais ampla, não apenas centrada em deficiências específicas.

Contudo, comparando os quadros que demonstram o número de alunos assistidos pelo serviço de AEE/ NEE nos anos 2015 (eram 9) e 2016 (são 6) percebemos que houve um decréscimo neste número de atendidos. Apesar de em 2016 constarem 9 alunos frequentantes do AEE, apenas 6 estão matriculados na Escola Professor Carlos Gomes; os outros 3 são ex-alunos. O relato da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado pode justificar a demanda

quando ela afirma que alguns pais informam suas dificuldades para sair do trabalho e levar a criança na escola no contraturno, apesar do esforço empreendido pela professora ao lhes orientar e informar quanto à necessidade do acompanhamento e das possibilidades que a criança possui para desenvolver sua autonomia e aprendizagem recebendo o apoio complementar/suplementar à escolarização comum, do serviço oferecido na SRM. Há, portanto, nesta Escola, uma evasão do AEE: a professora marca isso muito claramente nas suas falas, particularmente durante o grupo focal, apontando que parte disto está no baixo investimento/expectativa da família (mãe, pai, avós) quanto ao aprendizado deste aluno e a eficiência do AEE para isto ou, ainda, a falta de compreensão do papel do AEE – esse desconhecimento, inclusive, atesta a professora, é compartilhado por suas colegas. A fala da professora é respaldada pelos dados emergentes do campo: os professores das classes comuns desconhecem a função do AEE na perspectiva da inclusão bem como as reais competências e responsabilidades da professora responsável por esse serviço, levando-os a criarem expectativa exacerbada quanto a eficácia e abrangência do AEE para a inclusão de alunos com NEE e a não refletir sobre seu papel neste processo. Durante esta pesquisa, não foi percebida na sala de RMF a presença de professoras das classes comuns em busca de alguma estratégia ou de recurso pedagógico adaptado para ser utilizado em suas atividades, já que tais recursos são guardados neste espaço (SRM). Nos relatos obtidos pelos grupos focais nas entrevistas individuais também ficou evidente a inexistência de articulação de saberes entre as professoras.

Essa falta de articulação e diálogo acaba por impactar no planejamento de atividades que contemplem as adaptações curriculares e de material necessárias para os alunos com NEE. Em nossas análises percebemos, por meio das observações nas salas de aula comuns, que não há diferenciação de atividades para os alunos da educação especial, no sentido de adaptação curricular; elas são unificadas e seguem a rotina estabelecida pela Secretaria de Educação. As estratégias e os procedimentos são pré-estabelecidos pelo planejamento, mas não constam de modo detalhado no PPP as adaptações curriculares e de material necessárias.

É necessário chamar a atenção para o fato de que os alunos público do AEE são atendidos no contraturno das aulas regulares, o que dificulta a aproximação entre as professoras, restando-lhes a alternativa de encontro com as colegas que

trabalham com as classes comuns para planejamento nos momentos de AC, que não tem sido encarado como espaço cooperativo para construção de planejamento – e este é um elemento de entrave na implementação da política de inclusão.

Quanto ao impacto da inclusão nas práticas pedagógicas, as participantes, em entrevista, elencaram os seguintes pontos: o tipo de deficiência, referido pela participante 1; ausência de formação, citada pelas participantes 2 e 9 - a colaboradora 2 enfatiza que esta ausência impacta fortemente no seu dia a dia porque gera dúvidas sobre suas escolhas metodológicas, procedimentais; falta de apoio de outros profissionais, como fonoaudiólogos, psicólogos etc, ou seja, de uma equipe multidisciplinar, apontada pela colaboradora 4; a falta de tempo para planejar conjuntamente, apontada pelas colaboradoras 1, 5, e 7; esta última, também indicou a falta de material adaptado como uma dificuldade para trabalhar com o público do AEE nas classes regulares.

Em suma, os dados emergentes por meio das entrevistas levam-nos a compreender que se configuram como impacto negativo sobre as práticas pedagógicas dos profissionais da escola no que se refere à inclusão ou, em outras palavras, como entrave à implementação da política de inclusão: 1. A falta de formação específica, apontada por três participantes; 2. a falta de planejamento adequado, citado por 3 participantes; e 3. a falta de material adequado apontado por uma participante.

Pelo que percebemos, e foi apontado pelas participantes recorrentemente, a falta de formação específica além de se constituir num grande e grave entrave à implementação da política de inclusão, é também uma das causas para que o planejamento das atividades aconteça de forma inadequada. Dito de outro modo, por não se perceberem capacitadas para inclusão e por compreenderem que este processo cabe à professora de AEE, o trabalho acaba por ser planejado e efetivado de forma desarticulada, contribuindo com o distanciamento entre o corpo docente e a equipe gestora da escola no que diz respeito aos assuntos relativos à inclusão de alunos NEE nas classes comuns. Portanto, essa é mais uma justificativa para que a formação continuada/ em serviço, já acordada durante os grupos focais, seja oferecida não apenas para as docentes, mas para a equipe que compõe o núcleo pedagógico e a direção escolar.

Para efetivação dessa proposta, apresentamos o Coensino como proposta para a inclusão e modelo a ser considerado na formação continuada/em serviço

das profissionais da Escola Professor Carlos Gomes da Silva, que trabalham em contexto de inclusão, considerando que este modelo alternativo às SRM promove a aproximação e o compartilhamento de responsabilidades entre todos os que integram o ambiente educativo, principalmente, ao propor um trabalho articulado, em parceria, entre os/as professores/as do ensino comum e o professor/a do AEE trabalhem em parceria em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, proposta esta concretizada no produto proposto como parte deste trabalho de pesquisa.

Quanto às limitações dessa pesquisa, consideramos como aspectos relevantes a serem apontados: a falta de acesso aos dados requisitados quanto ao número de matrículas de alunos com NEE na rede municipal comum e ações de acompanhamento destes nos últimos dez anos, o que nos dificultou, de fato, a avaliação do impacto das políticas de inclusão em âmbito municipal; a limitação quanto ao público envolvido desta pesquisa, que não incluiu outros atores da escola, como o pessoal de apoio e administrativo, considerando apenas os professores (o que pode ser justificado pelo foco em práticas pedagógicas), nem os próprios pais e comunidade, visto que casos bem sucedidos de inclusão e mesmo o modelo colaborativo reconhecem a participação de vários agentes, para além da equipe multidisciplinar; encaminhamentos anteriores – teórico-metodológicos e técnicos – que levaram ao atraso na entrada em campo e no início das atividades de intervenção; o diálogo ainda não sistematizado entre a Universidade e as escolas, intermediado pelas instâncias necessárias como a Secretária de Educação, dentre outras questões. Compreendemos que o MPED e sua proposta vêm no sentido de construir colaborativamente esse diálogo, em uma tentativa de construir uma escola mais plural, mais diversa, verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação Inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al (Org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: Editora da UNESCO, 2009.

ALONSO, Daniela. *Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível*. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/artigo/desafios_na_sala_de_aula_dimensoes_possiveis_para_um_planejamento_flexivel>. Acesso em: 15 maio 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2007.

ARAÚJO, J. Adaptações curriculares como operacionalizá-las. 32'04. Disponível > https://www.youtube.com/watch?v=D2R_1bCyTxA. Acesso em 25/05/2016

ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula: um confronto entre o proposto e o vivido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *A prática do professor de didática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

BAHIA (Estado). *Estatuto do magistério da Bahia*. Disponível em: <http://www.saeb.ba.gov.br/vs-arquivos/HtmlEditor/file/lei_est_8_261_29-05-02_estatuto_magisterio.pdf> Acesso em 06 jun. 2015.

BERGAMO, R. B. *Pesquisa e prática profissional: educação especial*. Curitiba: Ibpex, 2009.

BEYER, Hugo. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Medicação, 2006.

_____. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BEZERRA, G.F; ARAÚJO, D. A. de C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, jan.-mar, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição (1988)*: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional LDB*. 9. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. [4. ed.] Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. CONAE. *Conferência nacional de educação: documento final*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, 2009.

_____. da Ministério Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010*: institui diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/MEC 02/2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. MEC/SEESP, 2007/2008. Disponível em < [http://peei.mec.gov.br/ Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva](http://peei.mec.gov.br/Política_nacional_de_educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva). Brasília: arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf >. Acesso em: 16 jun. 2015

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BUENO. J. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e Formação de Professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Rio de Janeiro, v.5, n. 1, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios da prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 7. ed.. Petrópolis: Vozes, 2011

CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do professor. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Rumo a uma Nova Didática*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. *Revista Educação ano XXVII*. Porto Alegre, n. 3, p. 597-615, set./dez. 2004.

_____. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare Revista da Educação*. Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez.2007

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORREIA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. *Pensatas Pedagógicas: nós e a escola: alegrias e agonias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DENARI, F. E. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v.1, n. 2, p.31-39, ago./dez. 2008.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Educação Inclusiva: um projeto de transformação do sistema educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação Especial. *Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Lisboa: Porto, 1994.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FÁVERO, Osmar. *Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica: modalidade educação especial*. Brasília: MEC, 2009.

FÁVERO, Osmar et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009b.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial.. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>>. Acesso em 12 jan. de 2016.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, J. R.; NUNES, Leila R. O. P. “A educação especial na nova LDB” & “Comentário sobre a educação especial na LDB”. In: ALVES, N.: VILLARDI, R. (Org.). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Windyz B. *Direitos das pessoas com deficiência e inclusão nas escolas*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. Educação Inclusiva: será que sou contra ou a favor de uma escola de qualidade para todos???. *Revista da Educação Especial*. [s. l], p. 40-46, out 2005.

_____. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: BRASIL. Ministério da Educação Especial. *Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Inclusão x Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos depois de Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, S. N. A Formação de professores na educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALLERY, Augusto. *O caso da Escola Amorim Lima - São Paulo, São Paulo, Brasil*. 1'28". Disponível em: <http://diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_da_escola_amorim_lima_sao_paulo_sao_paulo_brasil>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. *O caso da Escola José Dantas Sobrinho - Maracanaú, Ceará, Brasil*. 5'22".

Disponível em: <http://diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_da_escola_jose_dantas_sobrinho_maracanau_ceara_brasil>. Acesso em: 12 maio 2016.

GALERY, Augusto; ALONSO, Daniela. *O caso Escola Alexandre Bacchi - Guaporé, Rio Grande do Sul, Brasil. 22'40"*. Disponível em: <http://diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_escola_alexandre_bacchi_guapore_rio_grande_do_sul_brasil>. Acesso em: 12 maio 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed., São Paulo: Cortêz, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração Ano 14*, Brasília, n. 24, p.22-27, 2002.

GLAT, R; OLIVEIRA, E da S. G. *Adaptação Curricular. Educação Inclusiva no Brasil*. Disponível em: <http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf>. Acesso em 01 maio 2016.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez., 2010.

_____. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar: In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais*. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. 1 v.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam. *Revista Educação*. Cascavel, v. 32. n. 2, jul./dez. 2007.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G.. *Plano Educacional Individualizado: uma proposta a ser construída no processo de formação docente*.

Disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiodicos_2012.pdf> Acesso em 18 maio 2016.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Diversidade Cultural: Refletindo sobre as Diferentes Presenças a Escola*. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/educacao-e-diversidade-cultural-refletindo-sobre-as-diferentes-presencas-na-escola>>. Acesso em 06 jun. 2016.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. *Revista Mediações*, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul./dez. 2000.

IESDE. *Adaptações curriculares como operacionalizá-las*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D2R_1bCyTxA>. Acesso em :15 maio 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=291750>. Acesso em 18 de agosto de 2016.

IMBERNÓN, J. (Org.). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

JESUS, J. M; SILVA A. L. G. *A relação universidade e educação básica na formação de professores: o PIBID e as relações de gênero*. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1385477099_ARQUIVO_JoselitoManoeldeJesus.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

JULIA, D. A cultura como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, 2001.

JUNIOR, Francisco Paiva Silva. *Adaptação de Material Didático para Autistas - Parte 2/5*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7ttvylZagEc>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO .J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013a.

_____.J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

_____. *Pedagogia e pedagogos para quê?*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MANTOAN, T. E. O Direito de Ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: FUNDEPE, 2004.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola In: MANTOAN, T. E (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, T. E.; SANTOS, Maria Terezinha da C. T. *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. *Inclusão Escolar: o que é, por quê, como fazer*. São Paulo: Summus, 2015.

_____. *O verde não é o azul listado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência*. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/verde.htm>>. Acesso em 06 jun. 2015.

MARTINS, D. A.; NEVES, M. M.; SILVA, R. N. M. *Construindo materiais adaptados para alunos com dificuldades motoras e de comunicação*. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologiaassistiva/Curso%20de%20Extens%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20estrat%C3>

%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20para%20favorecer%20a%20inclus%C3%A3o%20escolar/Dilma_et_al_1.pdf>

MARTINS, L. A. R. Inclusão Escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEC/SEESP. *Manual de Orientação*: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. [Brasília]: Ministério da Educação/MEC Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2010.

MENDES, E.G. *A educação inclusiva e a universidade brasileira*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0065.html>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p.387-559, 2006.

_____. Construindo um locus de pesquisa sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Rodrigo Hübner; MACEDO, Lino de. *O caso da Escola Clarisse Fecury - Rio Branco, Acre, Brasil. 6'16"*. Disponível em: < http://diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_da_escola_clarisse_fecury_rio_branco_acre_brasil>. Acesso em: 12 maio 2016.

MERENCIANO, Levi. *Construindo adaptações curriculares para os alunos com DI*. 1:49'26'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3ucgPmfVwYw>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. *Educação inclusiva adaptação curricular e ensino colaborativo*. 1:58'26' Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CT9Nf6fqN3E&spfreload=5?>>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MINETTO, M. F. *Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MITLLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLINA, Rinaldo. *A Pesquisa-Ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072007-150643/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun/jul./ago. 2003.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Casos de ensino como ferramentas de formação de professoras da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/casos/cead_consideracoes_gerais.doc>. Acesso em: 16 jun. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Criando ambientes educacionais acolhedores. In: CALDEIRA, A. M.; SIMÕES, M. S.; PIROLA, N.A.; NARDI, R. (Org.). *Coletânea de textos*. Bauru: FC/CECEMCA, 2006.

OMOTE, S. *Medida de atitudes sociais em relação à inclusão*. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaoomote.htm>. Acesso em: 06 jun. 2015.

PACHECO, José. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 3, p. 521-539, set./dez/2005.

PIMENTA, S.G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel O. *Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores*. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/ts.3.doc>. Acesso em: 12 nov. 2015.

PIMENTEL, S. C. Desafios da Pesquisa Colaborativa na Construção de uma Escola Inclusiva In: PIMENTEL, Susana Couto et al. (org.) *Universidade e Escola na Construção de Práticas Inclusivas*. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2013.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JACOBINA. Disponível em: <<http://www.camarajacobina.ba.gov.br/Projeto-Lei-18.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA. *Direito Humano à Educação*, Curitiba, PR, 2011.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas pedagógicas e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT.R. *Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar*. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/PLETSCH_GLAT_ArtigoSemperiodicos_2010.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PORTAL BRASIL. *Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 28 maio 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, G. F.; LIMA, T. de S.; SANTOS, M. C. Educação Escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. In: DIAZ, Felix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Org.) *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David. *Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 2, p. 8-16, jul./out. 2008.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de educação individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos. In: _____. *Práticas inclusivas fazendo a diferença*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROMANHOL, Luciana Ferreira. Construção coletiva de plano de trabalho de AEE na educação infantil. Disponível em: <<http://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/relato/768>>. Acesso em: 29 maio 2016.

SANT'ANA, F. M. A. *Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão*. 2005. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SANTIAGO, A. R. Projeto Político-Pedagógico da Escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A.(org.). *Projeto político pedagógico: uma construção possível*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SARTORETTO, Maria Lúcia. As Diferenças na Escola: ensino básico e superior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Pressupostos da educação inclusiva. In: *Educação Inclusiva: conceito e prática*. 2003. (Palestra).

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. *Histórias de Leitura na Terceira Idade: memórias individuais e coletivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios de práticas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011.

SILVA, Luciene, Maria da. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EDUNEB, 2009.

SILVA, M. C. F. R. da; FERREIRA, N. R. S (Org.). *Pesquisa e Prática Pedagógica: agir (sim) com reflexão*. Faculdade da Lapa. – Curitiba: Fael, 2010, 172 p.

SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, Amaralina de S, RODRIGUES, Fátima, L. V. R. *Educação Inclusiva: módulo III*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONUCCI, Francesco. Os alunos na escola do amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco; JARAUTA, Beatriz. *Pensando no Futuro da Educação: uma nova escola para o século XXII*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015.

TV FÁTIMA. *Adaptação curricular: aula 1. 14'47"* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=52GjkC20Joo>>. Acesso em: 12 maio 2016.

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

UNESCO. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: CORDE, 2009.

VEIGA, Ilma Passos da. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIOLA, S. E. A. 60 anos da declaração universal e políticas de inclusão. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005.

VLIESE, E. C.; PLETSCH, M. D. Plano Educacional Individualizado e Currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro. *Anais do I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

XAVIER, Alexandre G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. *Revista Integração*. Brasília, ano 14, n. 24, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO ÀS PROFESSORAS À COORDENADORA PEDAGÓGICA E À DIRETORA DA ESCOLA

Apresentação

1.Nome

2.Idade-

3.Formação

Qual Categoria?

4.Como é o seu regime de trabalho?

5.Você trabalha em outra escola? Se sim, qual? Mesma função? Mesma rede?

Prática pedagógica

6. Como você analisa sua prática pedagógica enquanto professora da Escola ?

6.Como você analisa sua prática enquanto diretora_da unidade escolar que concilia o trabalho pedagógico com o trabalho administrativo?

6.Como você analisa sua prática enquanto coordenadora pedagógica_da unidade escolar que planeja e acompanha as atividades das professoras?

07. Você colaborou/participou da elaboração/reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola?

Percepção do contexto

8. Como você vê o aluno com necessidades educacionais especiais no âmbito de ensino regular comum?

9. Como a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino tem impactado na sua prática pedagógica do dia a dia?

10.Você recebe algum apoio da área de Educação Especial? Em caso positivo, qual?

11.Quais recursos (materiais, humanos, financeiros etc) a escola tem recebido ou procurado da área da educação especial ou das políticas públicas de educação especial/inclusiva?

12. Quais os desafios para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais?

Formação

13. Você já participou de alguma formação específica para a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais?

Duração? Período? Organização?

14.Quantos alunos com necessidades educacionais são atendidos por esta escola?
Quais são essas necessidades?

15.Como você avalia a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares?

16.Você conhece o modelo de serviço chamado ensino colaborativo?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DAS SALAS COMUNS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
COLEGIADO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE- MPED – ALUNO REGULAR 2014.2



QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a)!

Você está convidado a responder este questionário, que corresponde a um instrumento de informações para o estudo intitulado “Educação Inclusiva e seus impactos na Rede Municipal de Jacobina/ BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva”, sob a minha responsabilidade como discente do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Educação e Diversidade – PPED - da Universidade do Estado da Bahia/ UNEB. As questões de Pesquisa apontam para uma discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular/comum e a sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo. Salientamos que a sua identidade será preservada através do anonimato e que o resultado deste questionário será utilizado apenas para fins de construção da dissertação referente ao estudo.

Sua participação é muito importante!

Cordialmente,

Orientadora: Prof^a Dr^a Juliana Salvadori; Mestranda: Ana Lúcia Carvalho

Espaço reservado para preenchimento pelo pesquisador(a):

Questionário nº _____ Data _____ de _____ aplicação:

____/____/____

Local: _____

Cidade: _____

1. Identificação pessoal:

Sexo: [☐]Feminino [☐]Masculino

Idade: _____

2. Formação Acadêmica:

[☐]Médio Completo

[☐]Superior Incompleto

[☐]Superior

completo:

Curso _____

[_____]Especialização: _____ Curso _____

3. Experiência Profissional:

Tempo de atuação na docência: _____

Tempo que trabalha nesta escola: _____

4. Contexto atual:

Em sua classe há alunos/as com necessidades educacionais especiais?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço esta realidade

Na sua escola há oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço esta realidade

Os alunos/as com necessidades educacionais especiais frequentam o Atendimento Educacional Especializado?

- ☐ Na própria Escola
- ☐ Em outra escola
- ☐ Em uma Instituição Especializada
- ☐ Desconheço a realidade

Quais as necessidades educacionais especiais do público alvo do AEE estão evidenciadas em sua classe?

- ☐ Deficiência Física
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Cegueira
- ☐ Déficit auditivo
- ☐ Surdez
- ☐ Surdo-Cegueira
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Deficiência Múltipla
- ☐ Altas Habilidades/Superdotação
- ☐ Autismo
- ☐ Síndrome de Rett
- ☐ Síndrome de Asperger
- ☐ Transtorno desintegrativo da infância (psicoses)
- ☐ Transtorno invasivo sem especificação
- ☐ Desconheço a classificação

5. Quanto à formação:

Você já participou de alguma formação específica para a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais?

- ☐ Nunca

- ☐ Uma vez
- ☐ De 2 a 5 vezes
- ☐ Mais de 5 vezes

De qual (quais) formação (formações) que você já participou?

- ☐ Seminário Regional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão
- ☐ Seminário Municipal para formação de Professores na perspectiva da inclusão
- ☐ Seminário de formação em Educação Especial para Gestores e Professores
- ☐ Cursos de formação de professores para Educação Especial (modalidade à distância)

☐ _____]Outro.

Qual/quais: _____

A escola ou o Município estimula a promoção de espaços para troca de experiências exitosas entre os participantes dos encontros formativos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Ao longo do ano, na própria escola, você participa de encontros formativos para estudar e planejar as situações de ensino/aprendizagem dos alunos/as com necessidades educacionais especiais?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Com qual frequência esses encontros formativos acontecem?

- ☐ Nunca aconteceram
- ☐ 1 vez ao ano
- ☐ A cada bimestre
- ☐ A cada semestre
- ☐ _____]Outro _____ espaço _____ de _____ tempo. Especificar:

Quem realiza os encontros formativos?

- ☐ O Coordenador(a) da Escola
- ☐ A equipe de professores da própria escola
- ☐ A Coordenação de Educação Especial/Inclusiva
- ☐ O supervisor(a) municipal
- ☐ Servidores de Instituições especializadas

☐ _____]Outros. _____ Quem:

6. Quanto ao planejamento:

Você planeja, conjuntamente com a professora do AEE, as atividades que serão desenvolvidas na sua sala de aula?

☐ Sim

Se _____ sim, _____ com _____ que
frequência? _____

☐ Não

☐ Às vezes

Se _____ às _____ vezes,
especificar _____

Você conhece o modelo de serviço baseado no ensino colaborativo ou coensino?

☐ Sim

☐ Não

7. Quanto ao trabalho em sala de aula:

Você planeja intervenções diferenciadas para os/as alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais?

☐ Sim, sempre que necessário

☐ Nunca

☐ Às vezes

☐ Não vejo a necessidade de fazer isso

☐ Às vezes, nem sempre é possível

☐ Gostaria de fazer isso, mas não sei como proceder

Como você planeja os instrumentos de avaliação para os alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais?

☐ Não planeja instrumentos específicos, avalia todos com os mesmos instrumentos

☐ Considera as especificidades dos alunos, seus limites e potencialidades

Como é o relacionamento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com os demais colegas e vice-versa?

☐ Harmonioso

☐ Conflituoso

☐ Já houve casos de bullying

☐ Indiferente

☐ Não percebo diferença

☐ Não tenho conhecimento suficiente da situação para opinar

Há acompanhamento por parte da equipe de AEE no que se refere as atividades desenvolvidas na sala de aula comum?

☐ Nunca

☐ Às vezes

Se _____ às _____ vezes,
especificar _____

☐ Frequentemente

Caso ocorra o acompanhamento, este acompanhamento contempla:

- [] Identificação da patologia e diagnóstico
- [] Diálogo com família, equipe escolar (direção, professores, alunos e demais servidores) e equipe multidisciplinar
- [] Orientações pedagógicas e intervenção
- [] Monitoramento e avaliação do uso dos recursos de acessibilidade
- [] Outras atividades.

Quais:

8. Quanto às suas impressões e opiniões: (se necessário, utilize o verso da folha).

a. O que você pensa sobre a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais em sala de aula regular/comum?

-

b. O que você sabe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE?

c. Qual o papel/impacto do AEE para a inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no ensino regular ?

d. Além do AEE, você conhece outros modelos de inclusão? Quais?

e. Como você integra/ inclui as crianças com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula?

e. Fique à vontade para acrescentar considerações que julgue pertinentes de acordo com a temática em questão.

Agradecemos a sua colaboração

APENDICE C – QUESTIONÁRIO PARA A PROFESSORA DO AEE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
COLEGIADO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE- MPED – ALUNO REGULAR 2014.2



QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a)!

Você está convidado a responder este questionário, que corresponde a um instrumento de informações para o estudo intitulado “Educação Inclusiva e seus impactos na Rede Municipal de Jacobina/ BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva”, sob a minha responsabilidade como discente do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Educação e Diversidade – PPED - da Universidade do Estado da Bahia/ UNEB. As questões de Pesquisa apontam para uma discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular/comum e a sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo. Salientamos que a sua identidade será preservada através do anonimato e que o resultado deste questionário será utilizado apenas para fins de construção da dissertação referente ao estudo.

Sua participação é muito importante!

Cordialmente,

Orientadora: Prof^a Dr^a Juliana Salvadori; Mestranda: Ana Lúcia Carvalho

Espaço reservado para preenchimento pelo pesquisador(a):

Questionário nº _____ Data _____ de _____ aplicação:
_____/_____/_____

Local: _____

Cidade: _____

1. Identificação pessoal:

Sexo: [☐]Feminino [☐]Masculino

Idade: _____

2. Formação Acadêmica:

[☐]Médio Completo

[☐]Superior Incompleto

[☐]Superior

completo:

Curso _____

[_____]Especialização: _____ Curso _____

3. Experiência Profissional:

Tempo de atuação na docência: _____

Tempo que trabalha nesta escola: _____

4. Contexto atual:

Em sua classe há alunos/as com necessidades educacionais especiais?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço esta realidade

Na sua escola há oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço esta realidade

Os alunos/as com necessidades educacionais especiais frequentam o Atendimento Educacional Especializado?

- ☐ Na própria Escola
- ☐ Em outra escola
- ☐ Em uma Instituição Especializada
- ☐ Desconheço a realidade

Quais as necessidades educacionais especiais do público alvo do AEE estão evidenciadas em sua classe?

- ☐ Deficiência Física
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Cegueira
- ☐ Déficit auditivo
- ☐ Surdez
- ☐ Surdo-Cegueira
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Deficiência Múltipla
- ☐ Altas Habilidades/Superdotação
- ☐ Autismo
- ☐ Síndrome de Rett
- ☐ Síndrome de Asperger
- ☐ Transtorno desintegrativo da infância (psicoses)
- ☐ Transtorno invasivo sem especificação
- ☐ Desconheço a classificação

5. Quanto à formação:

Você já participou de alguma formação específica para a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais?

- ☐ Nunca

- ☐ Uma vez
- ☐ De 2 a 5 vezes
- ☐ Mais de 5 vezes

De qual (quais) formação (formações) que você já participou?

- ☐ Seminário Regional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão
- ☐ Seminário Municipal para formação de Professores na perspectiva da inclusão
- ☐ Seminário de formação em Educação Especial para Gestores e Professores
- ☐ Cursos de formação de professores para Educação Especial (modalidade à distância)

☐ _____]Outro.

Qual/quais: _____

A Escola ou o Município estimula a promoção de espaços para troca de experiências exitosas entre os participantes dos encontros formativos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Ao longo do ano, na própria escola, você participa de encontros formativos para estudar e planejar as situações de ensino/aprendizagem dos alunos/as com necessidades educacionais especiais?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

Com qual frequência esses encontros formativos acontecem?

- ☐ Nunca aconteceram
- ☐ 1 vez ao ano
- ☐ A cada bimestre
- ☐ A cada semestre
- ☐ _____]Outro _____ espaço _____ de _____ tempo. Especificar:

Quem realiza os encontros formativos?

- ☐ O Coordenador(a) da Escola
- ☐ A equipe de professores da própria escola
- ☐ A Coordenação de Educação Especial/Inclusiva
- ☐ O supervisor(a) municipal
- ☐ Servidores de Instituições especializadas

☐ _____]Outros. _____ Quem:

6. Quanto ao planejamento:

Você planeja, conjuntamente com as professoras das classes comuns, as atividades que serão desenvolvidas nas suas salas de aula e no AEE?

☐ Sim

Se _____ sim, _____ com _____ que
frequência? _____

☐ Não

☐ Às vezes

Se _____ às _____ vezes,
especificar _____

☐ Somente as que serão desenvolvidas nas salas comuns

☐ Somente as que serão desenvolvidas na sala do AEE

Você conhece o modelo de serviço baseado no ensino colaborativo ou coensino?

☐ Sim

☐ Não

7. Quanto ao trabalho em sala de aula:

Você planeja intervenções diferenciadas para os/as alunos/as público-alvo do AEE?

☐ Com base no que as professoras das classes comuns informam sobre as necessidades educacionais especiais de cada aluno/a

☐ De acordo com as especificidades, limites e possibilidades de cada estudante

☐ Com base no diagnóstico dos profissionais especializados sobre as necessidades educacionais especiais/ deficiências

☐ De acordo com as informações trazidas à escola pelos familiares da criança a respeito das suas necessidades especiais

☐ Não planeja as intervenções

Como você planeja os instrumentos de avaliação para os alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais?

☐ Não planeja instrumentos específicos, avalia todos com os mesmos instrumentos

☐ Considera as especificidades dos alunos, seus limites e potencialidades

Como é o relacionamento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com os demais colegas e vice-versa?

☐ Harmonioso

☐ Conflituoso

☐ Já houve casos de bullying

☐ Indiferente

☐ Não percebo diferença

☐ Não tenho conhecimento suficiente da situação para opinar

Há acompanhamento por parte da equipe de AEE no que se refere às atividades desenvolvidas na sala de aula comum?

☐ Nunca

☐ Às vezes

Se _____ às _____ vezes,
 especificar _____
☐ Frequentemente

Caso ocorra o acompanhamento, este acompanhamento contempla:

- ☐ Identificação da patologia e diagnóstico
☐ Diálogo com família, equipe escolar (direção, professores, alunos e demais servidores) e equipe multidisciplinar
☐ Orientações pedagógicas e intervenção
☐ Monitoramento e avaliação do uso dos recursos de acessibilidade
☐ Outras _____ atividades. Quais:

8. Quanto às suas impressões e opiniões: (se necessário, utilize o verso da folha).

a. O que você pensa sobre a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais em sala de aula regular/comum?

-

b. O que você sabe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE?

c. Qual o papel/impacto do AEE para a inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no ensino regular?

d. Além do AEE, você conhece outros modelos de inclusão? Quais?

e. Como você integra/ inclui as crianças com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula – sala do AEE?

e. Fique à vontade para acrescentar considerações que julgue pertinentes de acordo com a temática em questão.

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO NO PRÉ-TESTE

Caro(a) Professor(a)!

Este questionário corresponde a um instrumento de levantamento de dados que será utilizado para fins de Pré-Testagem pelo Componente Pesquisa Aplicada II do Curso de Mestrado Profissional do PPED/UNEB. As questões de Pesquisam apontam para uma discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular/comum. A sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa acadêmica sobre a temática em estudo.

Salientamos que será preservada a identidade do respondente através de seu anonimato e que o resultado deste questionário será utilizado apenas para fins de construção do Portfólio da turma e apresentação do Ateliê de Pesquisa no Departamento de Ciências Humanas do Campus IV da UNEB.

Sua participação é muito importante!

Cordialmente,

Espaço reservado para preenchimento pelo pesquisador(a):

Questionário nº _____ Data _____ de _____ aplicação:
_____/_____/_____

Local: _____

Cidade: _____

1. Identificação pessoal:

Sexo: [] Feminino [] Masculino

Idade: _____

2. Formação Acadêmica:

[] Médio Completo

[] Superior Incompleto

[] Superior completo:

Curso _____

[] Especialização: Curso _____

3. Experiência Profissional:

Tempo de atuação na docência: _____

Tempo que trabalha nesta escola: _____

4. Contexto atual:

Em sua classe há alunos/as com necessidades educacionais especiais?

☐ Sim

☐ Não

☐ Desconheço esta realidade

Na sua escola há oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Sala de Recursos?

☐ Sim

☐ Não

☐ Desconheço esta realidade

Os alunos/as com necessidades educacionais especiais frequentam o Atendimento Educacional Especializado?

☐ Na própria Escola

☐ Em outra escola

☐ Em uma Instituição Especializada

☐ Desconheço a realidade

Quais as necessidades educacionais especiais do público alvo do AEE estão evidenciadas em sua classe?

☐ Deficiência Física

☐ Deficiência visual

☐ Cegueira

☐ Déficit auditivo

☐ Surdez

☐ Surdo-Cegueira

- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Deficiência Múltipla
- ☐ Altas Habilidades/Superdotação
- ☐ Autismo
- ☐ Síndrome de Rett
- ☐ Síndrome de Asperger
- ☐ Transtorno desintegrativo da infância (psicoses)
- ☐ Transtorno invasivo sem especificação
- ☐ Desconheço a classificação

5. Quanto a formação:

Você já participou de alguma formação específica para a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais?

- ☐ Nunca
- ☐ Uma vez
- ☐ De 2 a 5 vezes
- ☐ Mais de 5 vezes

Qual (quais) a(as) formação (formações) que você já participou?

- ☐ Seminário Regional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão
- ☐ Seminário Municipal para formação de Professores na perspectiva da inclusão
- ☐ Seminário de formação em Educação Especial para Gestores e Professores
- ☐ Cursos de formação de professores para Educação Especial (modalidade à distância)
- ☐ Outro.

Qual/quais: _____

A escola ou o Município estimula a promoção de espaços para troca de experiências exitosas entre os participantes dos encontros formativos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

☐ Às vezes

Ao longo do ano, na própria escola, você participa de encontros formativos para estudar e planejar a aprendizagem dos alunos/as com necessidades educacionais especiais?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

Com qual frequência esses encontros formativos acontecem?

☐ Nunca aconteceram

☐ 1 vez ao ano

☐ A cada bimestre

☐ A cada semestre

☐ Outro espaço de tempo. Especificar:

Quem realiza os encontros formativos?

☐ O Coordenador(a) da Escola

☐ A equipe de professores da própria escola

☐ A Coordenação de Educação Especial/Inclusiva

☐ O supervisor(a) municipal

☐ Servidores de Instituições especializadas

☐ Outros. Quem:

5. Quanto ao trabalho em sala de aula:

Você planeja intervenções diferenciadas para os/as alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais?

☐ Sim, sempre que necessário

☐ Nunca

- ☐ Às vezes
- ☐ Não vejo a necessidade de fazer isso
- ☐ Às vezes, nem sempre é possível
- ☐ Gostaria de fazer isso, mas não sei como proceder

Como você planeja os instrumentos de avaliação para os alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais?

- ☐ Não planeja instrumentos específicos, avalia todos com os mesmos instrumentos
- ☐ Considera as especificidades dos alunos, seus limites e potencialidades

Como é o relacionamento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com os demais colegas e vice-versa?

- ☐ Harmonioso
- ☐ Conflituoso
- ☐ Já houve casos de bullying

Há acompanhamento por parte da equipe de AEE no que se refere as atividades desenvolvidas na sala de aula comum?

- ☐ Nunca
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente

Caso ocorra o acompanhamento, este acompanhamento contempla:

- ☐ Identificação da patologia e diagnóstico
- ☐ Diálogo com família, equipe escolar (direção, professores, alunos e demais servidores) e equipe multidisciplinar
- ☐ Orientações pedagógicas e intervenção
- ☐ Monitoramento e avaliação do uso dos recursos de acessibilidade
- ☐ Outras atividades. Quais:

6. **Quanto as suas impressões e opiniões:** (se necessário, utilize o verso da folha).

a. O que você pensa sobre a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais em sala de aula regular/comum?

-

b. O que você sabe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE? _____

c. Você considera o AEE importante para a inclusão? Justifique.

d. Como você integra/inclui as crianças com necessidades educacionais em sala de aula?

e. Fique à vontade para acrescentar considerações que julgue pertinente de acordo com a temática em questão.

Agradecemos sua colaboração!

APÊNDICE F- RESULTADO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nos anos iniciais do Ensino Fundamental

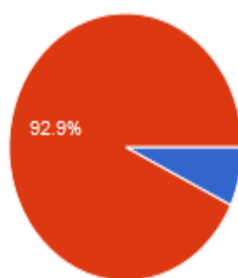
O questionário foi aplicado de duas maneiras:

- a) Entregue em fichas impressas;
- b) Enviado por e-mail com link para resposta online;

Foram selecionados professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Ao todo, 14 das 18 pessoas solicitadas responderam em tempo hábil.

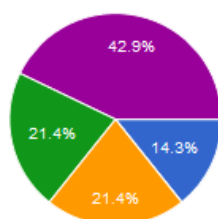
Resumo

Identificação Pessoal



Masculino	1	7.1%
Feminino	13	92.9%

Formação Acadêmica



Médio Completo	2	14.3%
Superior Incompleto	0	0%
Superior Completo	3	21.4%
Especialização	3	21.4%
Outros	6	42.9%

Experiência profissional:

Tempo de atuação na docência (10 pessoas responderam)

Até 10 anos: 3 pessoas

De 10 a 20 anos: 3 pessoas

Mais de 20 anos: 4 pessoas

Tempo que trabalha nesta escola (11 pessoas responderam)

Menos de 1 ano: 1 pessoa

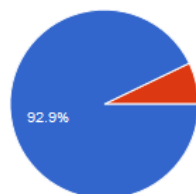
De 1 a 5 anos: 2 pessoas

De 5 a 10 anos: 2 pessoas

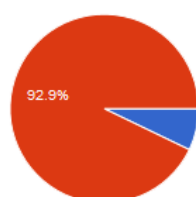
De 10 a 20 anos: 4 pessoas

Mais 20 anos: 2 pessoas

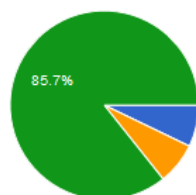
Contexto atual



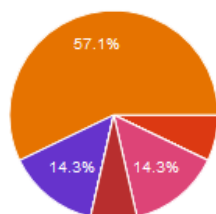
Sim	13	92.9%
Não	1	7.1%
Desconheço esta realidade	0	0%



Sim	1	7.1%
Não	13	92.9%
Desconheço esta realidade	0	0%

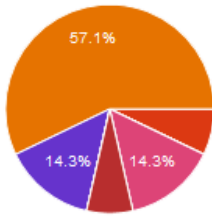


Na própria escola	1	7.1%
Em outra escola	0	0%
Em uma instituição especializada	1	7.1%
Desconheço a realidade	12	85.7%



Deficiência Física	0	0%
Deficiência Visual	1	7.1%
Cegueira	0	0%
Déficit auditivo	0	0%
Surdez	0	0%
Surdo-cegueira	0	0%
Deficiência Múltipla	2	14.3%
Altas Habilidades/Superdotação	0	0%
Autismo	1	7.1%
Síndrome de Rett	0	0%
Síndrome de Asperger	0	0%
Transtorno desintegrativo da infância (psicoses)	0	0%
Transtorno invasivo sem especificação	0	0%
Desconheço a classificação	2	14.3%
Deficiência Intelectual	8	57.1%

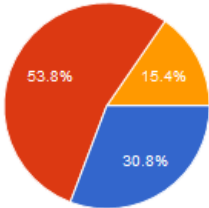
Quais as necessidades educacionais especiais do público alvo do AEE estão evidenciadas em



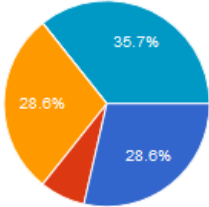
Deficiência Física	0	0%
Deficiência Visual	1	7.1%
Cegueira	0	0%
Déficit auditivo	0	0%
Surdez	0	0%
Surdo-cegueira	0	0%
Deficiência Múltipla	2	14.3%
Altas Habilidades/Superdotação	0	0%
Autismo	1	7.1%
Síndrome de Rett	0	0%
Síndrome de Asperger	0	0%
Transtorno desintegrativo da infância (psicoses)	0	0%
Transtorno invasivo sem especificação	0	0%
Desconheço a classificação	2	14.3%
Deficiência Intelectual	8	57.1%

sua

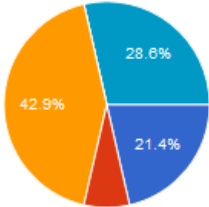
classe?



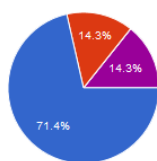
Sim	4	30.8%
Não	7	53.8%
Às vezes	2	15.4%



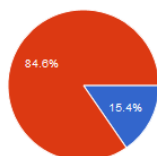
Nunca aconteceram	4	28.6%
1 vez ao ano	1	7.1%
A cada bimestre	4	28.6%
A cada semestre	0	0%
Opção 5	0	0%
Outros	5	35.7%



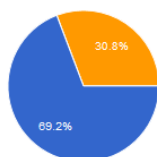
O Coordenador(a) da Escola	3	21.4%
A equipe de professores da própria escola	1	7.1%
A Coordenação de Educação Especial/Inclusiva	6	42.9%
O supervisor(a) municipal	0	0%
Servidores de Instituições especializadas	0	0%
Outros	4	28.6%

Quanto ao trabalho em sala de aula

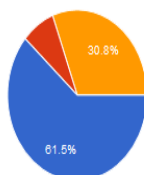
Sim, sempre que necessário	10	71.4%
Nunca	2	14.3%
Às vezes	0	0%
Não vejo a necessidade de fazer isso	0	0%
Às vezes, nem sempre é possível	2	14.3%
Gostaria de fazer isso, mas não sei como proceder	0	0%



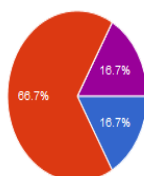
Não planeja instrumentos específicos, avalia todos com os mesmos instrumentos	2	15.4%
Considera as especificidades dos alunos, seus limites e potencialidades	11	84.6%



Harmonioso	9	69.2%
Conflituoso	0	0%
Já houve casos de bullying	4	30.8%



Nunca	8	61.5%
Às vezes	1	7.7%
Frequentemente	4	30.8%



Identificação da patologia e diagnóstico	1	16.7%
Diálogo com família, equipe escolar (direção, professores, alunos e demais servidores) e equipe multidisciplinar	4	66.7%
Orientações pedagógicas e intervenção	0	0%
Monitoramento e avaliação do uso dos recursos de acessibilidade	0	0%
Outros	1	16.7%

Quanto as suas impressões e opiniões: (perguntas abertas)

- O que você pensa sobre a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais em sala de aula regular/comum?

TODAS 14 PESSOAS RESPONDERAM

- O que você sabe sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE?

SOMENTE 13 PESSOAS RESPONDERAM

- Você considera o AEE importante para a inclusão? Justifique.

TODAS 14 PESSOAS RESPONDERAM

- Como você integra/inclui as crianças com necessidades educacionais em sala de aula?

TODAS 14 PESSOAS RESPONDERAM

- Fique à vontade para acrescentar considerações que julgue pertinente de acordo com a temática em questão.

SOMENTE 13 PESSOAS RESPONDERAM

APENDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade -PPED
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA

Prezada Colaboradora,

Você está convidada a responder às questões desta entrevista semiestruturada, que será audiogravada, e corresponde a um instrumento de informações para o estudo intitulado **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REDE MUNICIPAL DE JACOBINA/BA: ESTUDO COLABORATIVO NA ESCOLA PROFESSOR CARLOS GOMES DA SILVA** desenvolvido pela mestranda Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho sob a orientação da Prof^a Dr^a Juliana Cristina Salvadori do PPED - Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED da Universidade do Estado da Bahia. O estudo tem como objetivo geral compreender como as novas demandas postas à escola no que tange ao reconhecimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais significativamente reconhecidos e encampados pela legislação vigente e documentos orientadores, tem impactado na cultura escolar, mais especificamente nas práticas pedagógicas dos professores da rede de ensino municipal regular de Jacobina, tendo como lócus de pesquisa a Escola Professor Carlos Gomes da Silva, situada à Rua Santa Bárbara, 66, no município de Jacobina/ BA.

Salientamos que sua identidade será preservada através do anonimato e que o resultado das análises sobre as respostas será utilizado para fins de construção da dissertação referente ao estudo mencionado, podendo ser disseminado em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo.

Salientamos também que você poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou optar pela descontinuidade do processo que, sendo necessário, a pesquisadora poderá reelaborar a pergunta a fim de obter esclarecimento sobre a questão e que as informações advindas desta técnica de recolha de dados, serão transcritas pela pesquisadora para melhor análise dos dados e lhe serão apresentadas para aprovação e permissão de uso.

Sua colaboração é muito importante para a realização do trabalho investigativo.

Grata pela atenção.

Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho
PPED - MPED – UNEB Campus IV Jacobina
Contato: 74-99120-2887

APÊNDICE G – PROTOCOLO DA ENTREVISTA

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Prezadas Colaboradoras,

Solicitamos a sua colaboração para a realização de uma entrevista, com duração prevista para 30 minutos, no dia ----- do mês de novembro, às 10 h, na Escola Professor Carlos Gomes da Silva e pedimos a sua permissão para realizar a audiogravação que, posteriormente, será transcrita para uma melhor análise e interpretação dos dados.

Salientamos que esta entrevista faz parte de uma investigação que resultará na realização de um relatório final a ser apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) – do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), por meio da qual procuramos compreender como as novas demandas postas à escola no que tange ao reconhecimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais significativamente reconhecidos e encampados pela legislação vigente e documentos orientadores, tem impactado na cultura escolar, mais especificamente nas práticas pedagógicas dos professores da rede de ensino municipal regular de Jacobina, tendo como lócus de pesquisa a Escola Professor Carlos Gomes da Silva, situada à Rua Santa Bárbara, 66, no município de Jacobina/BA.

Informamos também a garantia da confidencialidade das informações transmitidas, o anonimato das respostas do discurso produzido e seu direito à descontinuidade do processo.

Informamos também que, sendo necessário, a pesquisadora poderá reelaborar a pergunta a fim de obter esclarecimento sobre a questão e que as informações advindas desta técnica de recolha de dados lhe serão apresentadas para aprovação e permissão de uso.

Agradecemos sua colaboração.

Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho
PPED - MPED – UNEB Campus IV Jacobina
Contato: 74-99120-2887

APÊNDICE H – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

As observações no espaço escolar aconteceram desde o início da imersão no campo de pesquisa, por meio das quais pudemos verificar a existência de modificações na infraestrutura da Escola: alargamento de portões de entrada, de portas das salas de aula comuns e do AEE, construção de banheiros adaptados, rampa de acesso para os diversos espaços. Apesar da existência desses 2 banheiros (as torneiras e as descargas estão em desacordo com o que se espera de uma escola inclusiva), um deles está sendo ocupado parcialmente por objetos em desuso, e outros espaços escolares, a exemplo da sala da Direção e da Sala de Professores ainda requerem acessibilidade.

Observamos também as atividades desenvolvidas extra-escola, no dia 12/ 04/ 2016, referentes ao Projeto “ Todos contra a Dengue” realizado na Praça da Matriz da cidade, do qual participaram alunos do 4º e 5º anos e da Culminância desse mesmo Projeto, juntamente com a realização da “Feira de Matemática” com a participação de todos os integrantes da Escola, no dia 28/04/2016. As práticas pedagógicas das professoras no que se refere à inclusão de alunos NEEs estiveram de acordo com o que preconiza as bases do novo paradigma educacional, proporcionando acolhimento, participação e oportunidade de aprendizagem para todos os estudantes.

As observações das salas de aula aconteceram de forma ordenada, e de acordo com o planejamento dos aspectos a serem analisados, em duas imersões em cada sala de aula que recebeu alunos com necessidades educacionais especiais e na sala de Recursos Multifuncionais, no período de 01 a 10 de março de 2016, e estão registradas, descritas, protocoladas e comentadas abaixo:

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Sala Comum 01

Data: 01/03/ 2016 e 07/03/2016

Local: Escola Professor Carlos Gomes da Silva

Hora: 8:00, 10h30min

Período de observação: 1h30m

Aspectos Observados da Prática Pedagógica Inclusiva

1. Acolhimento/ Relacionamento: Foi possível observar que os alunos são bem acolhidos na chegada, acompanhados na saída para o intervalo e quando termina a aula. A professora procura atender as necessidades dos educandos, porém não consegue atender individualmente o aluno que apresenta NEEs, estando este acompanhado pela genitora. Existe a interação entre a professora e alunos e entre os colegas (estudantes) da classe.

2. Intervenção Pedagógica: há uma sequência de atividades (rotina) estabelecida, com regras claras e estratégias organizadas, porém sem diversificação de atividades.

3. Infraestrutura da sala de aula: ambiente limpo, arejado, iluminado e organizado com espaço para guardar objetos escolares, permitindo boa mobilidade; porta de acesso que permite o ingresso de pessoas que precisam de aparelhos ou instrumentos outros para acesso aos locais; cadeiras e mesas dispostas da forma convencional (filas); inexistência de cadeira(s) adaptada(s), de outra forma de comunicação escrita ou em outras linguagens. O material adaptado é guardado na sala do AEE.

4. Currículo: Foi verificado que existe valorização do conhecimento dos alunos com estimulação do pensamento reflexivo, embora as atividades desenvolvidas, a partir da sequência didática pré-estabelecida não demonstrem flexibilização curricular. Todas as atividades são iguais. Não houve uso de recursos provenientes da adaptação curricular.

5. Interação entre a professora e a professora do AEE: em nenhum momento das observações, foi percebida a presença da professora do AEE. Foi percebido que o diálogo entre as profissionais sobre o aluno com NEEs ocorreu no intervalo entre aulas.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Sala Comum 02

Data: 02/03/2016 e 07/03/2016

Local: Escola Professor Carlos Gomes da Silva

Hora: 13h30min, 15h30min

Período de observação: 1h30min

Aspectos Observados da Prática Pedagógica Inclusiva

1. Acolhimento/ Relacionamento: as relações professor-aluno e aluno-aluno são interativas no sentido do bom relacionamento e da harmonia; tanto a professora como os alunos demonstram respeito pelos alunos com NEE, porém, a professora não consegue atender à turma toda; nem todos participam da atividade programada. Os alunos que apresentam NEE fazem qualquer outra atividade, enquanto os demais da turma acompanham a rotina.

2. Inteção Pedagógica: a sequência de atividades programadas é seguida com regras claras e procedimentos didáticos, sem diversificação. Os alunos NEE recebem atenção individualizada depois que os outros colegas já estão cumprindo a tarefa; eles necessitam desta atenção para realizar o exercício, ainda com dificuldades. Não há presença de genitores ou de outras pessoas para “ajudar” a professora.

3. Infraestrutura da Sala de Aula: ambiente limpo, arejado, iluminado, carteiras dispostas em grupos pequenos. Os alunos NEE fazem parte de grupos diferentes, o que indica a intenção da professora de incluí-los e de facilitar-lhes a ajuda dos colegas. Não percebemos a existência de material ou de recursos adaptados na sala de aula. O acesso à sala é facilitado pela rampa e pelas dimensões da porta.

4. Currículo: não há diversificação de atividades, adaptação ou uso de recursos adaptados que possam contribuir com a aprendizagem do educando, no entanto, a professora ouve e procura compreender as diversas formas de comunicação e expressão do pensamento dos alunos NEE. Os exercícios apresentados como “dever de casa” são unificados.

5. Interação entre a professora e a professora do AEE: a professora do AEE não foi solicitada, como apoio, em nenhum momento das observações, ainda que ela estivesse na sala ao lado (SRM). Notamos que existe bom relacionamento entre as profissionais, mas o serviço de apoio não acontece na sala de aula regular, o que vai de encontro à proposta de inclusão.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Sala Comum 03

Data: 03/03/ 2106 e 10/03/2016

Local: Escola Professor Carlos Gomes da Silva

Hora: 8:00, 10h30min

Período de observação: 1h30mim

Aspectos Observados da Prática Pedagógica Inclusiva

1.Acolhimento/ Relacionamento : relação de harmonia entre a professora e os alunos e entre os estudantes, revelando respeito entre todo o grupo. A professora elogia e incentiva a participação dos alunos, solicitando a cooperação de todos para a resolução das atividades. Os alunos são acolhidos e acompanhados no intervalo e na saída para casa. A professora segue a rotina planejada, distribui as tarefas (padronizadas) para a classe.

2.Inteervenção Pedagógica: as intervenções referem-se à correção de atividades e exposição do conteúdo, das regras e esclarecimentos de dúvidas. Os procedimentos didáticos não sofrem alteração. Não percebemos intervenção individualizada para aluno com NEE.

3.Infraestrutura da Sala de Aula: ambiente limpo, arejado, iluminado, carteiras e cadeiras convencionais, dispostas em fila. Porta de acesso que permite a entrada de pessoas que tenham dificuldades de locomoção e, para isso necessitem de cadeira-de rodas ou de outro recurso. Existe espaço para mobilidade e para organização do material. Presença de cartazes e diversos estímulos visuais, mas inexistência nos murais de outras formas de comunicação, a exemplo de LIBRAS.

4. Currículo: Não existe nenhum tipo ou forma de adaptação curricular para alunos NEE. As atividades desenvolvidas são unificadas, seguem a rotina; as estratégias e os procedimentos são pré-estabelecidos pelo planejamento. As experiências dos alunos são valorizadas e existe o estímulo para a reflexão.

5.Interação entre a professora e a professora do AEE: em nenhum momento das observações, foi percebido que a professora do AAE foi solicitada, nem a sua presença aconteceu espontaneamente. As professoras conversam entre si no horário do intervalo.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Sala RMF / AEE

Data: 03/03/2016 e 10/03/2016

Local: Escola Professor Carlos Gomes da Silva

Hora: 15h30min, 8h30min

Período de observação: 1h30min

Aspectos Observados da Prática Pedagógica Inclusiva

1.Acolhimento/ Relacionamento: a professora mantém relação interativa, é atenciosa com os alunos e estes demonstram estar se adaptando ao contexto da sala. Existe um Plano de Atendimento Individualizado para cada aluno e a professora incentiva e elogia o progresso dos educandos. Ela relata que tenta manter a comunicação constante com as famílias, informando-as da necessidade de frequência dos alunos para que haja sucesso na aprendizagem. Relata também que alguns pais não valorizam o trabalho da Escola e que isso poderá atrasar o desenvolvimento da criança.

2. Intervenção Pedagógica: a professora acompanha com interesse o desenvolvimento das tarefas. Utiliza materiais lúdicos, como quebra cabeças e outros confeccionados por ela mesma.

3.Infraestrutura da Sala de Aula: sala bem estruturada fisicamente, possui computadores, mesas redondas com cadeiras (convencionais), diversos recursos pedagógicos e lúdicos enviados pelo MEC/SEESP, material específico em BRAILLE e em LIBRAS.

5.Interação entre a professora e as professoras das classes comuns: durante as observações, constatamos que a professora do AEE não recebeu nenhuma

solicitação de apoio das demais professoras(classes comuns), nem houve relato de sua participação em atividades de rotina fora da sala de Recursos Multifuncionais.

APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente termo eu, _____,
nacionalidade _____, idade _____ estado civil _____ resi
dente _____,
cidade _____ RG _____ órgão emissor, CPF
_____, autorizo a utilização de minha entrevista (áudio), concedida no dia
_____, para a pesquisa intitulada **Educação Inclusiva e seus Impactos nas
Práticas Pedagógicas na Rede Municipal de Jacobina-BA**: estudo colaborativo na Escola
Professor Carlos Gomes da Silva, da mestrandia Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho, RG
nº1.410.632-97, CPF nº 271.519.725-04 participante do curso de Mestrado, do Programa
de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED, na Universidade Estadual da
Bahia – UNEB, usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução
466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5
(cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente
autorizá-la. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda da
mestrandia Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho, podendo disseminá-lo em espaços
acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de
direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

(Jacobina)/BA, ____ de _____ de 2016.

Participante da pesquisa/ responsável

GRUPO FOCAL: ROTEIROS

ROTEIRO 15.04

Abertura

O moderador deve:

Fazer breve introdução, com o objetivo de tranquilizar e estabelecer o enquadre para o grupo.

INTRODUÇÃO: apresentação da pesquisa

O moderador se apresenta e explica os objetivos do grupo, e, em seguida, assegura para os participantes que não existem opiniões corretas, que opiniões contrárias serão bem-vindas e que não há interesse em nenhuma opinião em particular.

Estabelece as regras: o moderador pede aos participantes que falem um de cada vez e explica que é permitido intervir na fala do outro, mas que devem ser evitadas interrupções desnecessárias.

Pede-se permissão para gravação (em áudio ou vídeo) quando essas formas de registro estão previstas na pesquisa preparação

Etapa I: preparação

Apresentação e integração do grupo em relação ao tema

Práticas pedagógicas e construção de práticas pedagógicas inclusivas

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Definição

Como definição de trabalho para práticas pedagógicas, adotaremos o conceito de Silva e Ferreira (2010), para quem a,

prática pedagógica é uma dimensão da prática social que exige uma atitude de pesquisa e pressupõe uma relação teoria –prática: o lado teórico é organizado a partir de teorias e paradigmas pedagógicos, sendo sistematizado a partir da prática realizada dentro de um cotidiano real; o lado pragmático da prática pedagógica é constituído por ações docentes em que a teoria é colocada em prática em situações concretas da vida profissional (SILVA e FERREIRA, 2010, p. 32).

Teoria e prática

É importante também destacar que a prática pedagógica inclusiva se apresenta abrangente referindo-se a diversos aspectos, tais como: aprendizagem, avaliação, gestão escolar, currículo, remoção de barreiras, adaptações/ flexibilizações curriculares, atendimento educacional especializado e tantos outros aspectos que merecem destaque, porém, para o estudo das práticas pedagógicas neste trabalho, tomamos como referência as adaptações curriculares e a elaboração do projeto político pedagógico, questões que convergem, basicamente, para discussão de currículo.

Veiga (2008, p 16- 17) entende que as práticas pedagógicas são orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos, e, portanto, pressupõem a relação teoria-prática e a implicação do educador no sentido de encontrar condições para sua realização. Prosseguindo em seu argumento, a autora estabelece a diferenciação entre o lado teórico e o lado objetivo da prática pedagógica, argumentando que o primeiro é sistematizado e organizado por teorias pedagógicas e tem a finalidade de elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima, enquanto o lado objetivo é formado pelos meios e pelos instrumentos, em que as teorias são colocadas em ação pelo professor, com a finalidade de transformação da realidade, com o objetivo de satisfazer determinada necessidade. Concluindo sua reflexão, Veiga afirma que teoria e prática são interdependentes e exercem sobre si influência mútua, formando uma unidade indissolúvel – daí, argumentamos, a necessidade de se ressignificar o conceito de formação e a relevância da formação continuada e em serviço para reformulação de práticas pedagógicas inclusivas: é pela prática da inclusão no dia-a-dia que se pode pensar e construir uma escola inclusiva de fato.

A esse respeito, analisando as práticas pedagógicas pela visão da unidade, ou seja, teoria e prática como dois componentes indissolúveis e pensando no redimensionamento da formação continuada de professores como requisito para reformulação daquelas, de modo a torná-las inclusivas, trazemos as considerações de Candau e Lelis (2008, p. 68-69) quando afirmam que o educador deverá agir em resposta às necessidades apresentadas pela realidade educacional e social, tendo a sua formação a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, do seu fazer pedagógico, que compreende “o que ensinar” e “a quem ensinar” articulado com “para quem” e “para que”.

Ainda comentando sobre a visão de unidade a respeito das práticas pedagógicas, Veiga (p. 18-19) distingue duas perspectivas: a prática repetitiva e a prática reflexiva e crítica, sendo a primeira aquela na qual o professor desempenha um simples papel de executor de modelos propostos pela política educacional. Nas palavras da autora,

A prática pedagógica constituída sob esse prisma redundava em um pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados a ela (VEIGA, 1994, p. 19).

A outra forma de organização do trabalho pedagógico, ou seja, a prática pedagógica reflexiva, modelo de relação entre teoria e prática que nos interessa no presente estudo, caracteriza-se, principalmente, pelo não rompimento entre teoria e prática. Segundo Veiga (idem, p. 21), a prática reflexiva pressupõe:

O vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença da consciência; ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; uma realidade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada; um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de uma proposta de ação.

A respeito da prática reflexiva do professor, entre o que ele pensa e o que ele faz, Perrenoud (2002, p. 13-31) a analisa por outro ângulo e adverte que para se chegar a ela é necessário estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica sobre o que se faz, pois a verdadeira prática reflexiva pressupõe uma relação analítica com a ação, devendo esta atividade se tornar quase permanente, um habitus. Esse habitus deve nos remeter a dois processos mentais, a saber, os quais merecem distinção: um dos sistemas mentais a que o autor se refere é aquele entendido como “refletir durante a ação”, que “consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, qual a melhor tática(...)” (p.30) a ser adotada na ação em curso. Neste momento, observa-se que a reflexão, como dito, acontece sobre a ação em curso, considerando-se o ambiente, seus limites e recursos. Já a “reflexão sobre a ação”, - o outro processo mental citado pelo autor – é aquela que se refere à uma análise sobre regras, teorias ou outras ações depois de sua realização, seja para expressá-las, criticá-las ou compará-las com um modelo previsto e, em nosso entendimento, esse processo mental permite ao profissional antecipar possíveis ações e desenvolver capacidades para melhor lidar com situações não planejadas anteriormente.

Assim, apreendemos que a prática pedagógica reflexiva do professor está intimamente relacionada à unidade indissolúvel entre teoria e prática (VEIGA) e pela relação analítica da prática com a ação, por meio dos dois processos mentais descritos por Perrenoud e que podem ser encarados como de caráter complementar, uma vez que o professor pode refletir sua prática durante a ação e/ou sobre ela, depois da ação executada, uma não excluindo a outra.

INCLUSÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Etapa II: conjunto do debate em grupo

É essencial a investigação em profundidade. Deve-se recorrer a técnicas que aprofundem a discussão, como, por exemplo, repetir a afirmação do participante de forma interrogativa e lançar mão de perguntas como: você parece ter uma opinião muito arraigada sobre isso. O que você acha que os outros pensam?; pode me dar um exemplo?; você começou a dizer alguma coisa... O moderador deve estar atento também para deixar em suspenso um tema demasiadamente profundo, levantado prematuramente por algum participante, e retomá-lo oportunamente, dando a palavra ao participante que o trouxe para a discussão. A inserção de perguntas não previstas no temário, mas que se mostrem importantes para a elucidação do tema proposto, deve ser realizada quando se fizer necessária. Retomo a relevância de se fomentar desacordos legítimos entre os participantes. A técnica de grupos focais não pressupõe a busca de consensos.

Etapa III: encerramento do grupo

O encerramento requer a exposição, de maneira sintética, da discussão promovida pelo grupo focal. Pode-se também esclarecer dúvidas que tenham ficado pendentes. O moderador deve ficar atento para não inferir juízos de valor ao resumir posicionamentos contrários no grupo. O propósito é identificar, com o grupo presente, temas principais, consolidar os sentimentos dos grupos acerca de algumas questões e identificar diferenças principais.

Etapa IV: questões posteriores à avaliação do grupo

A discussão posterior ao grupo focal envolve a análise de implicações do moderador em relação à pesquisa e ao grupo, na tentativa de separar o sentimento do grupo daqueles expressos pelo moderador. É também a hora de avaliar se a experiência do grupo pode ser comparada à de outros grupos, e se a divisão do grupo, bem como temário e moderação, foi adequada.

Etapa V: ação posterior

Na avaliação dos resultados obtidos, esta etapa visa verificar se as necessidades de informação foram satisfeitas, se são necessários mais grupos, se o temário precisa ser revisto e se é necessária uma investigação quantitativa de alguns resultados. Feita essa primeira análise, deve-se tomar providências para futuras investigações.

GRUPO FOCAL

ROTEIRO 29.04

Abertura

O moderador deve:

Fazer breve introdução, com o objetivo de tranquilizar e estabelecer o enquadre para o grupo.

INTRODUÇÃO: apresentação da pesquisa

O moderador se apresenta e explica os objetivos do grupo, e, em seguida, assegura para os participantes que não existem opiniões corretas, que opiniões contrárias serão bem-vindas e que não há interesse em nenhuma opinião em particular.

Estabelece as regras: o moderador pede aos participantes que falem um de cada vez e explica que é permitido intervir na fala do outro, mas que devem ser evitadas interrupções desnecessárias.

Pede-se permissão para gravação (em áudio ou vídeo) quando essas formas de registro estão previstas na pesquisa preparação

Etapa I: preparação

Apresentação e integração do grupo em relação ao tema Atendimento Educacional Especializado (AEE) :as relações entre as sala de aula comuns e a de Atendimento Educacional Especializado.

Textos norteadores:

- Plano Municipal de Educação para que o grupo, em conjunto, refletisse e se manifestasse.
- Modelos de documentos para acompanhamento do aluno de AEE que nos foram encaminhadas pela Coordenação de Educação Especial no dia 28 de março de 2016 as quais passaram por reelaboração neste ano de 2016 por aquele setor da Secretaria Municipal de Educação, a saber: Ficha Individual de Acompanhamento ao Aluno para a Sala de Recursos -2016; Entrevista Familiar; Ficha de Avaliação Diagnóstica/ Acompanhamento da Aprendizagem; Plano de Acolhimento, Avaliação e Atendimento Educacional Especial –AEE.
- O caso de ensino “Escola Alexandre Bacchi -versão resumida, Guaporé, RS - Brasil”, tanto o vídeo quanto o artigo (vide referências);

- Plano de Trabalho Individual –AMA -abrir nota de rodapé. A AMA é a Associação de Amigos dos Autista, localizada na cidade de Valença/ BA, instituição que foi visitada por 3 integrantes do GEEDICE, no mês de dezembro de 2015.

INCLUSÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Etapa II: conjunto do debate em grupo

É essencial a investigação em profundidade. Deve-se recorrer a técnicas que aprofundem a discussão, como, por exemplo, repetir a afirmação do participante de forma interrogativa e lançar mão de perguntas como: você parece ter uma opinião muito arraigada sobre isso. O que você acha que os outros pensam?; pode me dar um exemplo?; você começou a dizer alguma coisa... O moderador deve estar atento também para deixar em suspenso um tema demasiadamente profundo, levantado prematuramente por algum participante, e retomá-lo oportunamente, dando a palavra ao participante que o trouxe para a discussão. A inserção de perguntas não previstas no temário, mas que se mostrem importantes para a elucidação do tema proposto, deve ser realizada quando se fizer necessária. Retomo a relevância de se fomentar desacordos legítimos entre os participantes. A técnica de grupos focais não pressupõe a busca de consensos.

Questão central: Qual o papel do AEE nas salas comuns?

Etapa III: encerramento do grupo

O encerramento requer a exposição, de maneira sintética, da discussão promovida pelo grupo focal. Pode-se também esclarecer dúvidas que tenham ficado pendentes. O moderador deve ficar atento para não inferir juízos de valor ao resumir posicionamentos contrários no grupo. O propósito é identificar, com o grupo presente, temas principais, consolidar os sentimentos dos grupos acerca de algumas questões e identificar diferenças principais.

Etapa IV: questões posteriores à avaliação do grupo

A discussão posterior ao grupo focal envolve a análise de implicações do moderador em relação à pesquisa e ao grupo, na tentativa de separar o sentimento do grupo daqueles expressos pelo moderador. É também a hora de avaliar se a experiência do grupo pode ser comparada à de outros grupos, e se a divisão do grupo, bem como temário e moderação, foi adequada.

Etapa V: ação posterior

Na avaliação dos resultados obtidos, esta etapa visa verificar se as necessidades de informação foram satisfeitas, se são necessários mais grupos, se o temário precisa ser revisto e se é necessária uma investigação quantitativa de alguns resultados. Feita essa primeira análise, deve-se tomar providências para futuras investigações.

GRUPO FOCAL

ROTEIRO 25.05

Abertura

O moderador deve:

Fazer breve introdução, com o objetivo de tranquilizar e estabelecer o enquadre para o grupo.

INTRODUÇÃO: apresentação da pesquisa

O moderador se apresenta e explica os objetivos do grupo, e, em seguida, assegura para os participantes que não existem opiniões corretas, que opiniões contrárias serão bem-vindas e que não há interesse em nenhuma opinião em particular.

Estabelece as regras: o moderador pede aos participantes que falem um de cada vez e explica que é permitido intervir na fala do outro, mas que devem ser evitadas interrupções desnecessárias.

Pede-se permissão para gravação (em áudio ou vídeo) quando essas formas de registro estão previstas na pesquisa preparação

Etapa I: preparação

Apresentação e integração do grupo em relação ao tema

Modelos de inclusão

ACs

Projeto Político Pedagógico

INCLUSÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Etapa II: conjunto do debate em grupo

É essencial a investigação em profundidade. Deve-se recorrer a técnicas que aprofundem a discussão, como, por exemplo, repetir a afirmação do participante de forma interrogativa e lançar mão de perguntas como: você parece ter uma opinião muito arraigada sobre isso. O que você acha que os outros pensam?; pode me dar um exemplo?; você começou a dizer alguma coisa... O moderador deve estar atento também para deixar em suspenso um tema demasiadamente profundo, levantado prematuramente por algum participante, e retomá-lo oportunamente, dando a palavra ao participante que o trouxe para a discussão. A inserção de perguntas não previstas no temário, mas que se mostrem importantes para a elucidação do tema proposto, deve ser realizada quando se fizer necessária. Retomo a relevância de se fomentar desacordos legítimos entre os participantes. A técnica de grupos focais não pressupõe a busca de consensos.

Etapa III: encerramento do grupo

O encerramento requer a exposição, de maneira sintética, da discussão promovida pelo grupo focal. Pode-se também esclarecer dúvidas que tenham ficado pendentes. O moderador deve ficar atento para não inferir juízos de valor ao resumir posicionamentos contrários no grupo. O propósito é identificar, com o grupo presente, temas principais, consolidar os sentimentos dos grupos acerca de algumas questões e identificar diferenças principais.

Etapa IV: questões posteriores à avaliação do grupo

A discussão posterior ao grupo focal envolve a análise de implicações do moderador em relação à pesquisa e ao grupo, na tentativa de separar o sentimento do grupo daqueles expressos pelo moderador. É também a hora de avaliar se a experiência do grupo pode ser comparada à de outros grupos, e se a divisão do grupo, bem como temário e moderação, foi adequada.

Etapa V: ação posterior

Na avaliação dos resultados obtidos, esta etapa visa verificar se as necessidades de informação foram satisfeitas, se são necessários mais grupos, se o temário precisa ser revisto e se é necessária uma investigação quantitativa de alguns resultados. Feita essa primeira análise, deve-se tomar providências para futuras investigações.