

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6209>**O GESTOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS****THE PEDAGOGICAL MANAGER IN THE SCHOOL INCLUSION PROCESS OF
STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS****EL GESTOR PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR DE
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCACIONALES ESPECIALES***Josiane Rodrigues Barbosa Vioto*

Universidade Estadual de Londrina – Brasil

Célia Regina Vitaliano

Universidade Estadual de Londrina – Brasil

Resumo: Este artigo tem o objetivo de descrever um processo de intervenção realizado junto a uma supervisora pedagógica de uma escola Municipal de Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), por meio de uma pesquisa colaborativa. Tomamos como base teórica os fundamentos da Educação Inclusiva e as análises do papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com NEE. A pesquisa foi realizada seguindo os procedimentos da pesquisa colaborativa. A principal participante foi uma supervisora pedagógica, colaboraram também os demais professores e os alunos com NEE. Os procedimentos para coleta dos dados ocorreram em três fases: levantamento das necessidades; processo de intervenção e; avaliação do processo desenvolvido. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários e observações em diversos contextos da escola. Os resultados evidenciaram que a supervisora pedagógica e a maioria dos professores inicialmente, apresentavam concepções equivocadas a respeito do processo de inclusão dos alunos com NEE, o qual foi trabalhado em ciclos de estudos, conversas reflexivas e atuações colaborativas envolvendo pesquisadora e participantes. Também foi discutido com as participantes as condições de ensino, em relação ao planejamento das atividades e as flexibilizações necessárias. Consideramos que os resultados dessa pesquisa reafirmaram a importância do trabalho do supervisor pedagógico, no que se refere à organização da escola inclusiva, bem como as contribuições do trabalho colaborativo como meio de formação dos participantes em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Inclusiva; Pesquisa Colaborativa.

Abstract: This article aims to describe an intervention process carried out with a pedagogical supervisor of a municipal elementary I school, in order to favor the inclusion process of students with special educational needs (EEN), through collaborative research. We take as a theoretical basis the fundamentals of Inclusive Education and the analysis of the role of school management in the inclusion of the students with EEN. The research was carried out following the procedures of the collaborative

research. The main participant was the pedagogical supervisor, other teachers and students with EEN also collaborated. The procedures for data collect occurred in three phases: needs assessment, intervention process and, evaluation of the developed process. The data were collected through interviews, questionnaires and observation in different contexts of the school. The results showed that the pedagogical supervisor and most teachers initially presented misconceptions about the inclusions process of students with EEN, what was worked in study cycles, reflective conversations and collaborative actions involving researcher and participants. Teaching conditions were also discussed with the participants in relation to the planning of activities and the necessary flexibilities. We considered that the results of this research reaffirmed the importance of the pedagogical supervisor's work, regarding the inclusive school organization, as well as the contributions of collaborative work as a means of training participants in relation to the inclusion of students with EEN.

Key- words: School Management; Inclusive School; Collaborative Research.

Resumen: Este artículo tiene por objetivo describir el proceso de intervención realizado en cooperación con una supervisora pedagógica de una escuela Municipal de Ensino Fundamental I en Brasil, a fin de favorecer el proceso de inclusión de alumnos con necesidades educacionales especiales (NEE), por medio de una investigación colaborativa. Tomamos como base teórica los fundamentos de la Educación Inclusiva y los análisis del papel de la gestión escolar para la inclusión de los alumnos con NEE. La investigación fue realizada según los procedimientos de la investigación colaborativa. El principal integrante del proceso fue una supervisora pedagógica, con la colaboración de los profesores y de los alumnos con NEE. Los procedimientos para la recolección de datos se dieron en tres fases: recolectar, identificar las necesidades; proceso de intervención y; evaluación del proceso realizado. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas, cuestionarios y observaciones en diversos contextos de la escuela. Los resultados evidenciaron que la supervisora pedagógica y la mayoría de los profesores inicialmente, presentaban concepciones equivocadas con respecto al proceso de inclusión de los alumnos con NEE, lo cual fue trabajado en ciclos de estudios, charlas reflexivas y actuaciones colaborativas involucrando a la investigadora y los demás participantes. También fue discutido con los participantes las condiciones de enseñanza, con respecto a la planificación de las actividades y las flexibilizaciones necesarias para su aplicación. Consideramos que los resultados de esa investigación reafirmaron la importancia de la labor del supervisor pedagógico en la organización de la escuela inclusiva, bien como las contribuciones del trabajo colaborativo como medio de formación de los participantes con relación al proceso de inclusión de los alumnos con NEE.

Palabras-clave: Gestión Escolar; Educación Inclusiva; Investigación Colaborativa.

Introdução

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

Segundo Rodrigues (2006) a educação inclusiva se constitui num novo princípio educacional, que tem como base a heterogeneidade nas classes regulares de ensino, e tem como pressupostos a superação de práticas excludentes e segregacionistas em relação aos alunos com NEE, tendo a escola a responsabilidade de se adaptar às necessidades educacionais de seus alunos, independentemente de suas características físicas ou cognitivas.

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

No Brasil, as principais legislações que fomentaram os processos educacionais inclusivos foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com o capítulo 5 específico sobre Educação Especial; as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001 (BRASIL, 2001), nas quais destacam em seu artigo 2º a inclusão de todos os alunos nos sistemas regulares de ensino, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento de todos os educandos, independentemente, de suas NEE, assegurando uma educação de qualidade a todos; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 (BRASIL, 2008), com o objetivo de assegurar a inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes regulares de ensino e; mais recentemente a Lei 13.146/2015 denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Notadamente, ao analisar as propostas educacionais inclusivas, compreenderemos que “para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 74). Haja vista que não se trata de uma simples inserção de alunos com NEE nos sistemas regulares de ensino, mas sim de uma reestruturação em relação à cultura, à prática e às políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

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

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

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

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

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

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

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

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

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

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

Identificamos que, nos últimos anos, vários pesquisadores se dedicaram a análises sobre o papel do gestor pedagógico na construção de escolas inclusivas, entre os quais destacamos: Duk (2006), Michels (2006), Rodrigues (2006), Glat (2007), Penaforte (2009), Tezani (2010, 2004).

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

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

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

Diante desse fato, percebemos a relevância de desenvolver uma pesquisa do tipo colaborativa, em uma escola regular, tendo como participante o Supervisor Pedagógico¹, na

¹ De acordo com o documento elaborado pelo Município de Londrina Anexo V (Lei 11.531/2012) Descrição de Cargos e Funções o supervisor pedagógico é o profissional responsável pelas atividades destinadas à área da gestão pedagógica, tendo como seguintes atribuições: Atuar em atividades relacionadas à Supervisão Educacional; Contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino, atuando em atividades de planejamento, elaboração,

perspectiva de contribuir com as análises acerca do seu trabalho em relação à organização do processo de inclusão de alunos com NEE. Considerando este fato o objetivo da presente pesquisa consistiu em: Desenvolver um processo de intervenção junto à Supervisão Pedagógica de uma escola Municipal de Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, por meio de uma pesquisa colaborativa.

Método

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

Participantes: Uma supervisora pedagógica (SP) foi a participante principal. Todavia, em cada uma das fases da pesquisa tivemos os participantes colaboradores que foram: 10 professoras regentes (PR), uma professora de sala de recursos (PSR), uma professora de apoio (PA) e sete alunos com alunos NEE (A). A participante SP tinha, na época do estudo, 43 anos, era formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, com pós-graduação nas áreas relacionadas à Avaliação Educacional e Psicomotricidade. Tinha experiência profissional de 20 anos no magistério como professor dos anos iniciais do ensino fundamental e seis anos como supervisora pedagógica na escola em que se desenvolveu a pesquisa.

Local da pesquisa: A pesquisa foi desenvolvida em uma escola Municipal de um município localizado na região norte do estado do Paraná, que oferece Ensino Fundamental I, atendendo em média 600 alunos, distribuídos em 20 turmas em dois turnos. A faixa etária dos alunos atendidos variava entre 6 e 13 anos. A escola contava com uma sala de recursos que disponibilizava atendimento educacional especializado, nos períodos matutino e vespertino.

Procedimentos: A pesquisa foi desenvolvida em três fases: fase 1: levantamento das necessidades; fase 2: desenvolvimento do processo de intervenção; fase 3: avaliação. Na fase 1

coordenação, acompanhamento, assessoramento, pesquisa e execução de procedimentos e programas relativos à área da educação, envolvendo a família e a comunidade.

inicialmente aplicamos um questionário junto às PR e realizamos uma entrevista com a SP e com as PSR e de PA.

Após a coleta desses dados iniciamos as sessões de observações em sala de aula em relação ao trabalho desenvolvido pelas PR, bem como as ações da SP pertinentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Após a coleta desses dados organizamos uma síntese para subsidiar o planejamento do processo de intervenção colaborativa junto à SP na fase seguinte.

Na fase 2 desenvolvemos os seguintes procedimentos de intervenção: conversa reflexivas com a SP; ciclos de estudos com SP sozinha, ciclos de estudos com a SP e as PR, PSR e PA; intervenção na sala de aula de forma colaborativa com as PR junto a SP nos momentos em que orientava as práticas pedagógicas das professoras.

Os ciclos de estudos reflexivos tiveram como tema: pesquisa colaborativa, concepção de educação inclusiva e avaliação na perspectiva inclusiva.

Para finalizar a coleta dos dados, na fase 3 realizamos uma entrevista semiestruturada com a SP, com o objetivo de identificar suas percepções sobre os resultados do processo de intervenção desenvolvido.

Instrumentos utilizados para coleta dos dados: Para coletar os dados, utilizamos quatro roteiros de entrevista semiestruturada, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas, sendo esses: dois para SP, sendo um utilizado na fase 1 e o outro utilizado na fase 3; um para PSR e um para PA, ambos utilizados na fase 1. Também utilizamos um questionário com questões abertas e fechadas que foi aplicado junto as PR na fase 1, com objetivo de levantamento das necessidades de aprimoramento do processo de inclusão de alunos com NEE.

Resultados e discussão

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

Análises dos dados da primeira fase da pesquisa

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

Concepções dos participantes acerca da educação inclusiva na primeira fase da pesquisa

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

Os alunos, independentemente de suas características físicas ou cognitivas, são inseridos nas escolas regulares de ensino, objetivando a socialização com os demais alunos (PR2).

Toda criança que tem necessidade educacional especial ela tinha que ter um atendimento na escola regular pra ter socialização e o desenvolvimento normal dela e, no contra horário, ou assim como a gente tem a APS Down que faz atendimento, o ILITIC faz atendimento, que as outras crianças também tivessem uma escola especial dando esse suporte de aprendizagem mais formal. [...] na instituição formal, especializada, ela tem muito mais respaldo para atender essa criança do que a gente. Então, assim, é uma somatória, tem que somar os dois, não dá pra deixar um de lado nem o outro, elas precisam da escola regular pra aprender a conviver com os outros e pra aprender outras coisas do dia a dia, mas ela também precisa da instituição especializada pra conseguir dar conta de algumas aprendizagens que a gente não consegue trabalhar com ela de forma adequada (SP).

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

Tais relatos são permeados pela ideia tradicional de responsabilizar os profissionais da Educação Especial pela educação dos alunos que apresentam NEE. Nessa perspectiva, caberia aos professores do ensino comum apenas aceitar esses alunos na classe comum e permitir sua socialização com os demais alunos (GLAT, 2007). Percepção que é reforçada pela ênfase que é dada ao atendimento educacional especializado (AEE) pela Política Nacional de Educação Especial publicada em 2008, ainda vigente. Tendo em vista que na referida Política não se tem a definição do papel do professor especialista junto aos professores regentes, apenas sua atuação como professores de sala de recursos ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado no turno inverso de frequência do aluno público alvo da Educação Especial à classe comum. Enquanto que, a literatura da área evidencia que as experiências mais efetivas de inclusão dos alunos com NEE ocorre quando a atuação dos especialistas em Educação Especial se dá de

modo colaborativo com os professores regentes da classe comum. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)

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

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

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

Práticas pedagógicas em sala de aula observadas na primeira fase da pesquisa

Durante as observações realizadas na fase 1 no contexto escolar, percebemos alguns aspectos importantes com relação às práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas por professores regentes, com vistas à inclusão de alunos com NEE.

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

Ao observarmos as turmas que tinham alunos com NEE, percebemos que as atividades que eram desenvolvidas em sala, em sua maioria, eram atividades padronizadas, sendo as mesmas atividades para as diferentes turmas do mesmo nível, ou seja, todos os primeiros anos desenvolviam as mesmas atividades, assim como os demais anos. Percebemos, desde as primeiras observações em sala de aula que estas atividades não favoreciam o processo de aprendizagem dos alunos com NEE. Como vimos na descrição das atividades desenvolvidas por PR3, acima, em vários momentos presenciamos alunos com dificuldade de aprendizagem recebendo atividades iguais as que eram dadas para os demais alunos, sem nenhuma adaptação.

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

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

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

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

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

Ao observar as turmas que tinham alunos com Síndrome de Down, percebemos, em alguns momentos, que estes desenvolviam atividades desvinculadas do conteúdo trabalhado em sala com os demais alunos. A seguir, apresentamos a descrição de um episódio ocorrido em uma das salas de aula observadas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Salientamos que alguns conteúdos poderão ser mais difíceis de serem assimilados pelos alunos com NEE, no entanto, de acordo com o documento supracitado, “isto não implica em simplesmente suprimir o conteúdo que não for considerado capaz de ser assimilado pelo aluno, mas em trazer diferentes formas e caminhos para alcançar este fim” (PARANÁ, 2008, p.2).

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

Consideramos que os dados coletados nessa primeira fase da pesquisa, favoreceram o levantamento das necessidades mais emergentes da escola a serem trabalhadas para construção de uma escola inclusiva, com vistas à inclusão de alunos com NEE; tais resultados constituíram-se nos fundamentos da proposta de intervenção junto à SP, realizada na segunda fase da pesquisa.

Análise dos dados da segunda fase da pesquisa

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

Nessa fase, desenvolvemos conversas reflexivas, ciclos de estudos e atuamos de forma colaborativa com as participantes visando ampliar sua formação em relação ao processo de

inclusão de alunos com NEE e melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE. A seguir, apresentaremos os resultados dos dados coletados no decorrer dos procedimentos desenvolvidos.

Análises das conversas reflexivas

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

A conversa reflexiva I objetivou apresentar à SP o relatório contendo a síntese dos dados coletados na primeira fase da pesquisa. A seguir, apresentamos o relato dessa conversa, destacando que SP percebeu a necessidade de rever de forma coletiva a concepção de educação inclusiva e de escola inclusiva.

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

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

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

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

Como resultado da discussão do tema concepção de educação inclusiva, foi agendada uma reunião com os professores para discussão do conceito em questão. A seguir apresentamos os ciclos de estudos realizados no contexto da pesquisa, considerando a sugestão de SP.

Análises do ciclo de estudos

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

No primeiro ciclo de estudos, junto com a SP, refletimos sobre os pressupostos educacionais inclusivos, apoiados em: Glat (2007), Rodrigues (2006), Mendes (2002) dentre outros, utilizando um texto elaborado pela pesquisadora. Também foi discutido sobre a pesquisa colaborativa e ensino colaborativo, para o qual utilizamos um texto elaborado por Toledo (2011).

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

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

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

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

A inclusão não se refere apenas a proporcionar ao sujeito situações de interação, é necessário que se estabeleçam medidas de planejamentos por parte do professor que possibilitem a aprendizagem dos alunos com NEE e não somente sua socialização no contexto das salas de aula. Considerando a importância do planejamento o segundo ciclo de estudos foi dedicado ao estudo do tema avaliação na perspectiva inclusiva, utilizando um fragmento do texto: “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2005), assim como algumas considerações apontadas por Fernandes e Viana (2009).

Após a leitura do texto, SP comenta:

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

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

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

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

[...] buscar ajuda por meio de informações, orientações e trocas de experiência com pessoas que tenham algum tipo de envolvimento com crianças com necessidades especiais, como pais, professores de escolas especiais e entidades de apoio às crianças especiais, entre outros. Esse tipo de parceria

pode contribuir para a dinâmica pedagógica, facilitando a atuação e a relação do professor com a criança. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 359).

O terceiro ciclo de estudos foi realizado com todos os profissionais da escola que trabalhavam no período em que desenvolvemos a pesquisa, ou seja: os participantes da pesquisa, acrescido da diretora e do professor de educação física, uma vez que se tratava de um encontro que tinha por objetivo discussões relacionadas às práticas pedagógicas.

A seguir, apresentamos alguns recortes de episódios de discussão sobre os temas abordados que ocorreram durante o ciclo de estudos III.

A questão da avaliação na perspectiva inclusiva, com base no que eu li no texto que nos foi recomendado, e com base nas discussões que eu tive com a pesquisadora, eu percebo que você avalia o aluno com NEE objetivando identificar o que ele é capaz de fazer, o que ele dá conta de fazer sozinho, e o que ele precisa de ajuda no processo de aprendizagem. É necessária essa avaliação para você poder identificar onde você vai ter que modificar em sua prática de forma a atender as necessidades do aluno (SP).

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

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

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

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

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

Considerando o objetivo desta pesquisa, após a realização dos ciclos de estudos com temas relacionados aos pressupostos educacionais inclusivos, iniciamos a atividade de participação colaborativa junto às participantes em sala de aula e discussões sobre as práticas, o qual denominamos também de práticas reflexivas.

Análise da atuação colaborativa da pesquisadora junto às participantes

Dando prosseguimento à segunda fase do trabalho, a seguir, apresentaremos alguns recortes de episódios significativos considerando o trabalho colaborativo que realizamos junto à SP e professores regentes, referente às práticas pedagógicas inclusivas.

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

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

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

PR: Sim eu concordo.

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

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

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

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

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

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

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

Considerando as ações de PR no contexto da sala de aula, constatamos que o trabalho colaborativo desenvolvido com a participação de SP possibilitou algumas transformações no contexto da sala de aula. Acreditamos que estas mudanças podem ser decorrentes das reflexões e das trocas que ocorreram durante o processo de intervenção.

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

Análise da avaliação da Supervisora Pedagógica sobre o processo de intervenção realizado

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

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

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

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

Esse ato de refletir sobre a ação, ou mesmo sobre a prática de ensino e de aprendizagem, segundo Alarcão (2003), possibilita aos sujeitos aprimorar as competências profissionais, independentemente de sua área de atuação, sendo um ato de responsabilidade dos professores.

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

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

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

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

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

Os resultados obtidos por meio do desenvolvimento do trabalho colaborativo, de acordo com o que foi apresentado por SP, foram positivos. Considerando esse aspecto, tais resultados corroboram com as análises apresentadas por Mendes; Vilaronga e Zerbato (2014), visto que consideram que para se efetivar a educação inclusiva:

[...] é preciso gastar tempo e energia formando a equipe escolar para tomar decisões de forma colaborativa. Os profissionais da escola, entretanto, ainda atuam individualmente nas suas salas de aula, por isso não possuem respostas para garantir a maior parte das dificuldades apresentadas pelas crianças e não conseguem concretizar processos reais de aprendizagem dos alunos com dificuldades quando trabalham individualmente.

A equipe pedagógica inclui nessa caso os professores da classe comum, os gestores pedagógicos e administrativos e os professores especialistas que atuam na escola, na sala de recursos ou como apoio em sala de aula, pois a colaboração entre eles contribui com o processo educacional inclusivo, principalmente no auxílio da resolução dos problemas de aprendizagem, na medida em que se ampliam os seus conhecimentos profissionais por meio de troca de experiências.

Considerações finais

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

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

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

conseguiram realizá-las, permanecendo em sala de aula observando as atividades ou atrapalhando os demais alunos e as professoras.

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

Na segunda fase, na qual ocorreu o programa de intervenção colaborativa junto às participantes por meio de conversas reflexivas, ciclo de estudos e participação colaborativa em sala de aula seguida de reflexões sobre as práticas com a participação das professoras regentes e da supervisora, percebemos que as participantes passaram a refletir mais sobre suas práticas e abandonaram as atividades padronizadas, passando a planejar atividades levando em conta a importância do trabalho em grupo e a organização de atividades diversificadas que respeitavam as características e níveis de realização dos alunos com NEE. Tivemos a oportunidade de verificar tais procedimentos especialmente junto às professoras que tiveram a experiência de colaboração da pesquisadora em sala de aula, seguida de reflexões sobre as suas práticas com a SP. Além disso, começaram a planejar atividades mais motivadoras e lúdicas para os alunos, com orientações aos alunos para que fossem tutores dos alunos que apresentavam NEE. A supervisora, por sua vez, passou a dar mais atenção às necessidades de formação dos professores ao orientá-los e alertá-los sobre a importância do trabalho em grupo em sala de aula, bem como do planejamento das aulas de modo a atender os alunos com NEE.

Consideramos que as mudanças que ocorreram durante o desenvolvimento da pesquisa foram decorrentes do processo coletivo desencadeado pelo modo com que a pesquisa foi desenvolvida, pois ao ouvir e dar vozes aos participantes estes se envolveram, aceitaram e se motivaram para implementar as reestruturações sugeridas.

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

Na terceira fase da pesquisa, na qual objetivamos a avaliação da SP com relação ao trabalho colaborativo desenvolvido durante a pesquisa, pudemos contatar que o trabalho colaborativo foi reconhecido por SP como significativo, proporcionando mudanças no processo

educacional inclusivo desenvolvido no contexto da pesquisa. De acordo com a SP, os professores, após as conversas reflexivas, iniciaram um trabalho diferenciado em sala de aula.

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

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

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXO V (Lei 11.531/2012) **Descrição de Cargos e Funções**. Disponível em: http://www.londrina.pr.gov.br/dados/imagens/stories/Storage/sec_gestao/gestao_pessoas/PCCS_11531/lei_11531_anexo_5.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 de setembro. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em 15 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 de Julho de 2019.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2005.

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

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p.355-364, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5782/4203>>. Acesso em; 10 de janeiro 2020.

DUK, C. (ed.) **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades especiais (NEEs): Avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf> . Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

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

GIL, Marta. (coord.) (Rede Saci). **Educação Inclusiva**: O que o professor tem a ver com isso? Realização USP, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf>. Acesso em: 28 de dezembro de 2019.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.
LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. v. 1. 143 p.

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

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

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, 160p.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf> acesso em: 05 de janeiro de 2020.

PARANÁ: Superintendência da Educação. Instrução N.º 10 de 22 de agosto 2008. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. **SEEsp**: Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102008sued.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2019.

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

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

SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, 2006, p. 63-83.

SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p.17-29.

SIAN, Z. T. **Os espaços/tempos dos pedagogos diante da inclusão escolar no município da Serra/ES**. 2009, 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010. p. 287-302.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 Junho de 1994.
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 4 de janeiro de 2020.

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

SOBRE AS AUTORAS

Josiane Rodrigues Barbosa Vioto

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Mestre em Educação pela UEL; Professora na Universidade Norte do Paraná, Campus Piza Londrina PR; Participa do Grupo de Pesquisa Educação para Inclusão. E-mail: josivioto@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-1125-7998>

Célia Regina Vitaliano

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp); Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Atua como coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação para Inclusão na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: creginav@uel.br

 <http://orcid.org/0000-0002-8757-4204>

Recebido em: 11 de julho de 2018
Aprovado em: 10 de janeiro de 2020
Publicado em: 07 de fevereiro de 2020